ISSN 0100-3143

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.35 n.2

PERFORMANCE, PERFORMATIVIDADE E EDUCAÇÃO

MAIO/AGO 2010

Educação & Realidade

v. 35, n.2, maio/ago. 2010

publicação quadrimestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *Carlos Alexandre Netto*

Faculdade de Educação

Diretor: *Johannes Doll*

Editor-Chefe - *Luís Armando Gandin*

Editores Associados - *Simone Moschen Rickes, Gilberto Icle e Nalu Farenzena*

Conselho Editorial

Membros Internacionais: *Ana Amélia Amorim Carvalho – Universidade do Minho, Portugal; António Nóvoa – Universidade de Lisboa, Portugal; Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra, Portugal; Carlos Skliar – FLACSO, Argentina; Daniel Schugurensky – OISE, University of Toronto, Canadá; Gary Anderson – New York University, Estados Unidos; George Yudice – New York University, Estados Unidos; Gustavo Fischman – Arizona State University, Estados Unidos; Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa, Portugal; Jurjo Torres Santomé – Universidade da Coruña, Espanha; Inés Dussel–FLACSO, Argentina; Lesley Bartlett – Teachers College - Columbia University, Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento – Universidade do Minho, Portugal; Maria Eugenia Morais Vilela - Universidade do Porto, Portugal; Stephen Ball – Institute of Education – University of London, Reino Unido; Tristan McCowan – Institute of Education of London, Reino Unido.*

Membros Nacionais: *Alice Ribeiro Casemiro Lopes – UFRJ; Ana Luiza Smolka UNICAMP; Ana Mae Barbosa – USP; Anna Maria Pessoa de Carvalho – USP; Antonio Flavio Moreira – Universidade Católica de Petrópolis; Antonio Joaquim Severino – USP; Aparecida Paiva – UFMG; Cleci Maraschin – UFRGS; Denise Meyrelles de Jesus – UFES; Emília Freitas de Lima – UFSCar; Fernando Becker – UFRGS; Gaudêncio Frigotto – UERJ; Gelsa Knijnik – UNISINOS; Gilka Girardello – UFSC; Guacira Lopes Louro – UFRGS; João Wanderlei Geraldy – UNICAMP; Leandro de Lajonquière – USP; Lino de Macedo – USP; Lúcia Rabello de Castro – UFRJ; Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG; Márcia Tiburi – Univ. Mackenzie; Maria Alice Nogueira – UFMG; Marilia Pontes Sposito – USP; Marisa Vorraber Costa – ULBRA; Nadja Hermann – PUC-RS; Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS; Rosalia Duarte – PUC-RJ; Sérgio Coelho Farias – UFBA; Vitor Henrique Paro – USP; Wladimir Antonio Garcia – UFSC.*

Revisão - *Maria Conceição Lopes Fontoura e Ana Marson*

Bibliotecária Responsável - *Neliana Schirmer Antunes Menezes*

Produção Visual - *Central de Produções/FACED/UFRGS*

Projeto Gráfico - *Aldanei Areias*

Editoração Eletrônica - *Gráfica Ucha*

Atendimento ao Assinante - *Salety Kolas*

Bolsista - *Marília Dal Moro*

Capa - *Vera Lúcia Gliese*

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para:

Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:
educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade
Telefone: (51) 3308 3268

maio/ago. 2010

PERFORMANCE, PERFORMATIVIDADE E EDUCAÇÃO

v. 35 n. 2

Educação & Realidade - Porto Alegre v. 35 n. 2 p. 1-? maio/ago. 2010.

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais
Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP
Fontes Indexadoras Estrangeiras
Boletin de Resumenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociologia, Economia Y Humanidades. CICH/UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa. CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (0xx51) 3308 3268
Fax: (0xx51) 3308 3985
e-mail: educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade

EDUCAÇÃO & REALIDADE
v.35n.2

CONTENTS SUMÁRIO

Editorial	5	Editorial
Thematic Section: Performance, Performativity, and Education		Seção Temática: Performance, Performatividade e Educação
Foreword **-** To introduce performance in education	11	***Apresentação*** - Para apresentar a Performance à Educação
What can Performance do in Education? An interview with Richard Schechner **Richard Schechner** **Gilberto Icle** **Marcelo de Andrade Pereira**	23	O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner **Richard Schechner** **Gilberto Icle** **Marcelo de Andrade Pereira**
Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the performative society **Stephen J. Ball**	37	Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa **Stephen J. Ball**
School Reform as Performance and Political Spectacle **Gary L. Anderson**	57	A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político **Gary L. Anderson**
Didactics of the Spectacular Performativity **Jérôme Dubois**	77	Didática da Performatividade Espetacular **Jérôme Dubois**
At the Crossroads of Performance and Pedagogy: a prospective review **Elyse Lamm Pineau**	89	Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva **Elyse Lamm Pineau**
The Child is a Performer **Marina Marcondes Machado**	115	A Criança é Performer **Marina Marcondes Machado**
Pedagogy of Performance: on the poetic use of word in pedagogical practice **Marcelo de Andrade Pereira**	139	Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa **Marcelo de Andrade Pereira**

Other Themes

For the Recovery of Action and Common Sense: beyond platonism in popular education
Flávio Henrique Albert Brayner
159

For a Dionysian Pedagogy
Deniz Alcione Nicolay
171

Culture and Power Relations in School
Alice Happ Botler
187

Social Movements and Public School: a methodology to analyze antagonistic political-pedagogical projects
Rui Gomes de Mattos de Mesquita
207

Texts and Contexts in Teacher Education Reform: the case study of UFPel
Maria Manuela Alves Garcia
229

Migratory Flow and the Pedagogical Action of Physical Education Teachers
Vera Regina Oliveira Diehl
Vicente Molina Neto
253

Male Teachers in Elementary School: professional choice and burnout
Amanda Rabelo
279

Celebrating the 40th anniversary of the School of Education - UFRGS
Balduino Antonio Andreola
Merion Campos Bordas
299

Critical Reviews

ABC: difference education
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes
323

Children who do not Learn Teach?
Margareth Schäffer
327

Outros Temas

Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum: para além do platonismo na educação popular
Flávio Henrique Albert Brayner

Por uma Pedagogia Dionisíaca
Deniz Alcione Nicolay

Cultura e Relação de Poder na Escola
Alice Happ Botler

Movimentos Sociais e Escola Pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos
Rui Gomes de Mattos de Mesquita

Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel
Maria Manuela Alves Garcia

Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física
Vera Regina Oliveira Diehl
Vicente Molina Neto

Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente
Amanda Rabelo

Texto comemorativo aos 40 anos da Faculdade de Educação - UFRGS
Balduino Antonio Andreola
Merion Campos Bordas

Resenhas Críticas

Abecedário: educação da diferença
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

As Crianças que não Aprendem Ensinam?
Margareth Schäffer

Os artigos publicados em *Educação & Realidade,*no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 05-08
maio/ago 2010

Editorial

Neste ano, a Faculdade de Educação completa *40 anos* de existência. Constituída a partir do desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, implantada em 1943, teve sua origem marcada pela tentativa do Governo Federal de desarticular os focos de resistência à Ditadura Militar na virada da década de 1970. O esfacelamento da antiga Filosofia também deu origem, além da Faculdade de Educação, a outras quatro Unidades: o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, o Instituto de Letras e o Instituto de Biociências. O surgimento dessas novas Unidades foi parte da Reforma Universitária iniciada em 1968, trazendo consigo a proposta de ampliação de vagas no ensino superior e atendendo, desse modo, a uma das reivindicações da classe média da época.

A Faculdade de Educação, instituída em 1970, passou a compartilhar o espaço do atual prédio com o Colégio de Aplicação, que já o ocupava desde 1966. Na prática, o Colégio de Aplicação funcionava até o 5º andar, reservando os andares mais altos à FACED. Com o passar dos anos, o prédio seguiu abri-

gando o colégio e a faculdade, mas cada um desses passou a funcionar com plena autonomia, mantendo poucos vínculos entre si, já que, na origem, o colégio funcionava como "escola laboratório". Em 1996, o Colégio de Aplicação ganhou prédio próprio no Campus do Vale e a Faculdade de Educação passou a ocupar todo o espaço.

A arquitetura do prédio é classificada como um exemplo de modelo modernista, juntamente com o prédio da nova Engenharia. Construído sobre pilares, área externa coberta de pastilhas, tem seu espaço interno totalmente móvel para propor e compor divisões sempre mutáveis, com áreas amplas e iluminadas. A própria construção é rodada por histórias. Uma versão da construção de nosso prédio se daria pelo movimento da Universidade contra a passagem de uma rua que rasgaria o Campus Central ao meio, continuação da Perimetral em direção ao Túnel da Conceição. A abertura dessa rua implicaria a derrubada do antigo prédio da Química, sendo, portanto, a construção da FACED vista como uma forma de resistência à destruição de um patrimônio público. No início dos anos 1990, o pátio aberto que se formava pela sustentação dos pilares foi fechada, dando origem à sala 101 à esquerda e ao bar à direita de sua entrada. O fechamento do pátio do térreo não foi suficiente para suprimir da memória os primeiros *shows* do UNIMÚSICA – projeto da UFRGS iniciado no início dos anos 1980 – que reuniu e lançou toda uma nova geração de músicos, como Bebeto Alves, Nelson Coelho de Castro e Nei Lisboa.

No ano de 1972, teve início o curso de pós-graduação. Em 1974, foi instituída a Biblioteca Setorial de Educação. E, em 1976, foi publicado o primeiro número da Revista *Educação & Realidade*, que mantém publicação ininterrupta desde então.

Durante os 40 anos da sua existência, a FACED formou professores nos níveis de graduação e pós-graduação *strictu e lato sensu*, estimulou a investigação e publicação científica, promoveu cursos, seminários e simpósios, difundindo na comunidade o comprometimento com o fazer e ser uma instituição promotora de formação inicial e continuada. No campo do ensino de graduação, a FACED oferece licenciatura em Pedagogia e colabora na formação de mais 16 licenciaturas, assumindo as disciplinas educacionais destes cursos. Além disso, realiza, em forma de projeto, o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância que envolve cinco polos em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, titulando 400 professores em serviço. Na parte de pós-graduação, a FACED mantém o Programa de Pós-Graduação em Educação, classificado nível 6 pela CAPES, que conta com 79 professores e aproximadamente 450 alunos de mestrado e doutorado. Além disso, são oferecidos regularmente cursos de especialização nas mais diferentes áreas. Para todas estas atividades, que envolvem mais de 6.000 alunos por semestre, a FACED conta atualmente com 111 professores efetivos, 16 professores substitutos e 45 servidores técnico-administrativos.

Nestes anos, muitas histórias deixaram marcadas nossas memórias: nos anos mais duros da ditadura, professores sofreram o exílio em outros países,

como também recebemos professores exilados de outros países da América Latina e perseguidos políticos de outros estados brasileiros. Tivemos um professor nosso, Alceu Ferraro, eleito como o primeiro da lista de Reitores, em 1988, mas que não foi o escolhido pelo Presidente da República na lista sêxtupla. Antes disso, vivemos o retorno de Paulo Freire do exílio e ouvimos, em 1982, a sua fala emocionada no Salão de Atos totalmente lotado. Também tivemos vários professores envolvidos nas Conferências Brasileiras de Educação, especialmente nos anos 1980 (CBEs) e nos Congressos Nacionais de Educação nos anos 1990 e início dos anos 2000 (Coneds). Estas Conferências foram organizadas pela sociedade civil e realizaram a importante transição para um novo período histórico, de participação política e do estabelecimento de bases legais que propõem a Educação como um dos grandes pilares da construção de uma nação democrática. Falando da história da FACED, não se pode esquecer da participação nas greves da Universidade, como, por exemplo, a de 1984, anunciando uma nova perspectiva política. As greves foram, geralmente, um momento de encontro e de intensivos debates da comunidade da FACED.

Desde lá, muitos foram os avanços políticos em nosso campo de estudos e de atuação. Quantos professores formamos nestes anos? Qual foi a participação deles nas redes municipal, estadual e no ensino superior? Quantos servidores técnicos realizaram e realizam ações na sociedade? E, apesar desses esforços, ainda não alcançamos um Estado que garanta o direito à Educação a todos os seus cidadãos.

No campo teórico, também são várias as transformações. Em uma visão muito sintética, trabalhamos com as teorias tecnicistas da Educação, as pesquisas quantitativas e experimentais (década de 1970), as teorias reprodutivistas, as teorias críticas da resistência (década de 1980), as teorias da subjetividade, que abarcaram também a psicanálise e o imaginário (década de 1990), chegando, hoje, às teorias pós-estruturalistas, dos estudos culturais, pós-críticos e pós-modernos, incorporando estudos da mídia, da arte, das tecnologias, dos impactos ambientais, estudos sobre diversidade (gênero, étnico-raciais), entre outros. Encontramo-nos, assim, nesta multiplicidade de pensamentos educacionais que se configuram como teorias abertas, flexíveis, inusitadas. O mundo mudou, e junto mudou o nosso olhar sobre nossos objetos de reflexão. A escola, campo de estudos e pesquisas, ganhou novas interlocuções, abriu-se às relações com as práticas culturais da sociedade. A educação ultrapassou a escola e passou a considerar vital para a compreensão do campo também os espaços não formais ou informais de Educação.

A Educação se entrelaçou à sociedade, aos movimentos sociais, às transformações tecnológicas, aos novos sujeitos constituídos em um mundo em movimento, menor, mais próximo, mais consciente de sua unicidade e finitude. Entretanto, educadores-professores-servidores-estudantes, seguimos aqui, enquanto categorias que não se limitam a reproduzir uma ordem econômica e social, que não se conformam com as injustiças produzidas por políticas excludentes, que não deixam de acreditar na utopia de um mundo melhor e de

criar olhares que permitam vislumbrar sempre uma brecha na qual é possível atuar, fazer, construir a Educação.

Quais serão os nossos novos caminhos? Ao traçá-los, podemos, ao mesmo tempo em que os perseguimos, também apreciar a paisagem que nos acompanha...

Nesta caminhada da FACED pela variedade de teorias educacionais, a Revista *Educação & Realidade* foi e continua sendo um dos espaços privilegiados de elaboração, discussão e debate destas teorias. É assim que este número da Revista compõe-se também da comemoração dos nossos 40 anos, como parte da paisagem que nos rodeia.

Johannes Doll – Diretor da Faculdade de Educação da UFRGS

Denise Maria Comerlato – Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 11-22
maio/ago 2010

Para apresentar a Performance à Educação

Gilberto Icle

A ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos *shows* de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho. No entanto, apresentar essa seção temática é, também, apresentar um campo à Educação muito maior que o campo das Artes, que vai além das práticas poético-estéticas que encontramos naquilo que convencionamos chamar de Arte, assim como maior do que os sentidos que cabem na noção de desempenho.

É justamente nesse problema, o das fronteiras, dos limites, dos territórios e, sobretudo, no borramento de tais demarcações que a Performance tomou forma, desenvolveu-se e estilhaçou uma série considerável de noções em campos variados de conhecimento.

Certamente o campo das Artes continua sendo um *lócus* privilegiado para as discussões da Performance como linguagem artística; entretanto, apresentar a Performance à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes, para além daqueles que obram no campo artístico.

É nesse espraiamento de possibilidades infinitas, nesse campo de tensões epistemológicas, nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação.

Se no Brasil esse termo é ainda raro na pesquisa em Educação, nos países de língua anglo-saxônica a Performance tem sido estudada desde a década de 1960, a partir de paradigmas que se alinham às discussões mais recentes em termos de conhecimento, experiência, subjetividade, poder, discurso, estética.

Com efeito, sua característica principal, aclamada desde muito e vista não como uma deficiência, mas como sua principal potência, é a impossibilidade de aprisionarmos a Performance numa definição segura, estável e passível de uma compreensão unívoca.

A Performance e os estudos que lhe são correlatos partem, de fato, da confluência de três campos distintos; a saber: as Artes, a Antropologia e a Filosofia. Não

obstante o seu caráter interdisciplinar e indisciplinado, a cada uma dessas áreas correspondem acepções distintas, práticas específicas, noções diversas.

A seção temática aqui apresentada não apenas procura introduzir a Performance na sua interface com a Educação, mas também procura mostrar diferentes modalidades e compreensões de Performance: na sua especificidade como linguagem artística, na sua manifestação como ação e prática social e na sua qualidade performativa, ou seja, na sua *Performatividade*.

Portanto, a emergência dessas noções – Performance artística, Peformance social Performatividade da linguagem – não só aduz um campo misto, como também um campo conflituoso, tramado num emaranhado de forças e discursos, na fricção de práticas e teorias, no agenciamento de saberes e, sobretudo, na experimentação e no experimentalismo característicos da segunda metade do século XX no mundo euro-americano.

De todas as suas acepções, a Performance como linguagem artística híbrida, confluída nas fronteiras entre teatro, dança, música, artes visuais, ritual, experimento, acontecimento e, sobretudo, intervenção, parece aduzir a face mais reconhecível do que chamamos de Performance. Desde a obra de artistas como Marcel Duchamp até John Cage que a *Arte da Performance* vem se estruturando como linguagem que assumiu forma mais específica nos trabalhos híbridos a partir da década de 1960.

Não é por acaso que, a partir dos anos 1960, uma série de experimentações com fins contestatórios, de intervenção no cotidiano e de questionamento dos limites e fins das artes do espetáculo vivo passou a impregnar a discussão crítica sobre a produção artística. Uma série de artistas emblemáticos, tanto do campo das artes cênicas quanto das artes visuais começaram a produzir *happenings*, intervenções, instalações, *body art*, espetáculos e eventos que popularizaram a discussão do que é ou não Arte, das funções da arte, dos fins e meios por intermédio dos quais esses artistas produziam não mais apenas obras para serem contempladas, mas também com as quais se podia participar, protestar, indagar, identificar-se, rechaçar. Nesse contexto palpitante, no qual o limite entre Arte e vida era levado ao extremo, surge uma nova figura, não mais o ator, o bailarino, o músico, o artista, não mais um especialista, mas o *performer*. Um híbrido que faz do próprio corpo obra de arte.

Uma obra mais antiga – dentre tantas outras – proveniente do campo das artes do espetáculo vivo parece germinal neste sentido, pois pela primeira vez o questionamento das fronteiras entre Arte e vida toma a forma de uma teorização, trata-se de *Le théâtre dans la vie*, do diretor de teatro russo Nicolas Evreinoff (1930).

A obra foi publicada em inglês nos Estados Unidos em 1929, mas foi a versão em francês, de 1930, que causou uma transformação significativa no modo de pensar as relações entre o teatro como espetáculo organizado e a vida cotidiana com sua aparência de espontaneidade.

Evreinoff diferencia o teatro da teatralidade, mostrando que, embora separados, espetáculo e vida ordinária constituem casos de teatralidade. Ele se ocupa

em discutir com riqueza de exemplos essa teatralidade na vida dos animais e localiza certo instinto teatral na vontade de transformação do ser humano.

Na mesma direção, ele lembra a teatralização na brincadeira infantil e o caráter teatral da literatura, além de aproximar o crime e a transgressão à norma de sua respectiva teatralidade. Ao descrever toda a vida como teatral, Evreinoff sustenta a tese de que o cotidiano nada mais é do que um grau de teatralidade do qual o espetáculo teatral é seu extremo.

Eis a inauguração de uma possibilidade potente. A Performance poderá se insinuar nessa tese de Evreinoff algumas décadas mais tarde, quando outros campos associados estão também preparados a aceitar e, sobretudo, a poder formular o espaço no qual a Performance vai se circunscrever. Por isso, a emergência da Performance como linguagem, da Arte da Performance, não é solitária, tampouco um caso isolado do mundo das artes.

Pois de modo paralelo e solidário a esse desenvolvimento vertiginoso das artes da performance, a Antropologia, em especial a produção etnográfica a partir da década de 1950, é protagonista de mudanças radicais em termos epistemológicos e metodológicos. Como uma ciência em busca de legitimação, e por isso mesmo sempre autoconsciente da necessidade de constante questionamento de seu papel e de seus métodos, a Antropologia Cultural ou Social fez emergir a Performance em diferentes aspectos. Com efeito, a ideia de Performance já estava apontada nas etnografias clássicas desde Boas e Malinowski.

Não obstante o fato de outros importantes autores desse campo trabalharem com o termo, como Geertz, por exemplo, as obras de Victor Turner e Erving Goffman constituem, sem dúvida, marcos importantes sobre os quais um *constructo* teórico significativo em termos de Etnografia e Antropologia foram assentados.

Como exemplo disso, a obra germinal de Goffman, *The presentation of self in everyday life*, de 1959, constitui uma contribuição superlativa, pois circunscreve uma das principais inspirações para aquilo que, nas décadas seguintes, nos EUA, o encontro do antropólogo Victor Turner e do diretor teatral Richard Schechner irá formar sobre o título de *Performance Studies*.

Nessa obra, Goffman (1975) propõe pensar as relações sociais a partir de um ponto de vista bastante peculiar para a época: as interações sociais face a face não necessariamente verbalizadas. Assim, o antropólogo e sociólogo pensa uma série de análises, a partir de estudos etnográficos, na qual a forma como os indivíduos se apresentam uns aos outros e as maneiras pelas quais cremos ou não em nossos interlocutores são descritas na vida cotidiana.

Esse texto foi fundamental para o fomento da Performance, pois ele coloca em evidência o caráter espacial das relações sociais, minimizando as análises semióticas, semânticas dos significados sociais para se acercar do modo pelo qual agimos, de forma mais ou menos intencional conforme a situação e a consciência que temos de nossos objetivos na vida cotidiana. Tais análises circunscrevem um campo de análise até então impensado e pouco provável: o

da Performance das relações sociais. Goffman, assim, abre caminho para que a Antropologia e a Sociologia não apenas tomem a metáfora do teatro, do palco, do cenário, dos atores como vocabulário técnico, mas circunscrevam um espaço de investigação que diz respeito não a *o quê* os seres humanos fazem quando interagem uns com os outros, mas *como* fazem isso.

Tal acepção encontra ainda no corpo e nas diferentes noções de corpo o campo propício para o seu desenvolvimento. Esse tema, aliás, o corpo, é um dos ligames profícuos entre Arte da Performance e Antropologia.

Caso semelhante ocorre como o chamado *último* Turner, representado em sua obra mais importante para o tema, *The Anthropology of Performance* (1987), na qual ele faz a distinção fundante entre "performance" e "competência". A primeira se interessaria, sob o ponto de vista metodológico, pelo extraordinário e pelo liminar – tratar-se-ia de compreender o social por intermédio da exceção, da fissura e, ao mesmo tempo, a partir da margem. A segunda, ao contrário, lembraria a tradição antropológica na sua acepção mais clássica, ou seja, competência como análise das gramáticas que aduzem às manifestações culturais. Ele propõe, assim, uma nova abordagem etnográfica via Performance.

Mas se uma profusão de trabalhos nas áreas da Antropologia e das Artes irá povoar as pesquisas acadêmicas a partir das décadas de 1970 e 1980, autodenominando-se como Performance, não é senão na Filosofia da Linguagem que ambas vão encontrar também uma ancoragem.

Nesse sentido, a obra magistral de John L. Austin, *How to do things with words*, de 1955, fecha a tríade de exemplos que de alguma forma constituem e dão base ao enorme e profícuo campo da Performance. No entanto, não é da Performance que Austin trata, mas da Performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, *fazem* coisas em vez de apenas descrevê-las. Além, é claro, de sua contribuição ímpar para a chamada virada linguística da qual a Filosofia da Linguagem tornou-se protagonista, a obra desse inglês permitiu pensar na qualidade de Performance própria da linguagem, na sua Performatividade como possibilidade de realização: ao falar, realizamos, não apenas representamos o mundo.

Essa possibilidade é vasta e de múltiplos exemplos na Filosofia. Foucault constitui apenas um, tomado ao acaso, para exemplificá-la. Ao comparar os enunciados performativos – conceito tomado de inspiração de Austin – com o dizer verdadeiro (*parrêsia*) na Antiguidade, ele aduz as características necessárias para que um enunciado performativo se constitua: que se tenha certo contexto, um indivíduo com *status* suficiente para dizer e que se formule tal enunciado, efetuando por si mesmo a coisa dita. É o caso do juiz, por exemplo, que abre a sessão ao dizer "Está aberta a sessão" (Foucault, 2008, p.59). O enunciado peformativo, assim, introduz uma situação conhecida, institucionalizada, acordada, ao passo que o dizer verdadeiro faz irromper uma situação e consequências não sabidas (Foucault, 2008, p.60).

Numa direção semelhante, o trabalho de Zumthor na literatura vai ter desenvolvimento acentuado em termos de Performance. Na relação com a leitura, por exemplo, ele mostra como a Performance está presente em todo texto, sendo a leitura um grau minimizado e o espetáculo o exemplo extremo no qual um corpo está implicado na implicação de outros corpos (Zumthor, 2007). O autor se une às vozes da Arte da Performance e da Antropologia – ainda que não necessariamente nominadas – para restituir o corpo e ao corpo a experiência da voz e do texto.

Na confluência de todas essas possibilidades – e de algumas outras impossíveis de serem aqui brevemente elencadas –, o estudo desse campo, de suas especificidades, funções e relações com os respectivos campos discursivos associados tomou uma forma e um rigor próprios do trabalho acadêmico como resultado da amizade e parceria entre Victor Turner e Richard Schechner. Trata-se do estabelecimento de um campo específico para a investigação da Performance, intitulado em inglês como os *Performances Studies*, nos quais, depois da morte de Turner, Schechner está engajado e dos quais é o principal mentor.

Entre as perspectivas das Artes, da Antropologia e da Filosofia – em que pesem as diferenças de cada área –, algumas semelhanças são mais evidentes; entre elas, a centralidade do corpo como lugar e referência por intermédio do qual o ato performático e sua Performatividade encontram termo. Eis apenas um dos pontos de ligação com a Educação. Não é, portanto, aleatória a ligação entre Performance, Performatividade e Educação. Trata-se de ligações já bem-estabelecidas na literatura educacional, mas como toda investigação, quando se fala em Peformance, aberta a novas possibilidades. As aplicações de tais categorias – Peformance e Performatividade – no campo da Educação não são, contudo, evidentes, ainda que produtivas.

Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o *performer*, e os alunos, a plateia. Entretanto, longe de reduzirem a relação ensino-aprendizagem a um clichê formado pela aplicação da metáfora teatral e espetacular, os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras.

Se os Estudos da Performance (*Performances Studies*) constituem um campo privilegiado, com departamentos específicos em várias universidades americanas e inglesas, eles não são, contudo, o único espaço no qual a Performance é estudada, praticada e pensada. Exemplo disso é a Etnocenologia francesa, a qual, bastante influenciada, de um lado, pela Antropologia, e, de outro, pelas relações entre Arte e Ciência, pretende estudar as "práticas performativas", termo adotado do teórico e diretor teatral polonês Jerzy Grotowski, nas suas aulas no *Collège de France*, na cátedra de Antropologia Teatral.

Jean-Marie Pradier – um dos principais mentores da Etnocenologia – reivindica uma abordagem transdisciplinar para os fenômenos da espetacularidade, debruçando-se sobre "práticas performativas" em diferentes acepções. Essa nova disciplina, a Etnocenologia, procura evidenciar o caráter eurocêntrico das análises das práticas performativas. O prefixo *Etno* procura, assim, guardar a lembrança de que o ponto de vista precisa ser transformado e que as diferentes "práticas performativas" precisam ser analisadas a partir não apenas de sistemas externos à próprias práticas, mas também a partir de sistemas e vocabulários endógenos (Pradier, 1996).

Na mesma direção, a Etnocenologia procura evidenciar uma ligação entre "práticas performativas" e as ciências. Um exemplo disso é a discussão de Pradier sobre a relação da noção de corpo no ocidente e o estudo da anatomia. Ele evidencia a ligação entre o uso do corpo na prática performativa dos espetáculos vivos no ocidente e a ideia de corpo interpretada pela Ciência, especialmente pela anatomia moderna (Pradier, 2000, p.21).

Com efeito, menos recentes do que as formulações de Pradier, os *Performances Studies* configuram uma contribuição já clássica na medida de sua longevidade, produção e influência. Não é por outra razão que a seção temática aqui proposta abre com a entrevista que tive o prazer de fazer, juntamente com o professor Marcelo de Andrade Pereira, com Richard Schechner.

Nesse texto em forma de conversa, o professor Schechner apresenta suas principais ideias sobre a Performance, os Estudos da Performance e diferentes acepções e possibilidades de compreensão. Ao responder perguntas que vão desde os sentidos e a natureza da Performance até questões relativas à sua aplicação e aos campos de investigação atravessados pela Performance, o autor conduz o leitor por intermédio de respostas precisas e exemplos reveladores.

Schechner tem uma produção admirável, tendo sido traduzido em mais de quarenta línguas. Sua obra concentra-se na exploração de sete diferentes áreas nas quais é possível estudar a Performance: na vida cotidiana; no esporte; nos rituais; nos jogos e no comportamento público dos políticos; na análise de modelos de comunicação; na conexão entre o comportamento animal e humano; em determinados aspectos da psicoterapia que enfatizam as relações face a face; na Etnografia e no estudo da Pré-história; e, por fim, na constituição de um campo único das teorias da Performance (Schechner, 2002, p.11).

Para tudo isso, Schechner circunscreve conceitos operacionais bastante precisos e com os quais não apenas analisa seus objetos de estudo, mas também circunscreve os Estudos da Performance. Ao ler suas principais obras, como *Performance Theory* (1988), *Between Theater and Anthropology* (1985), *Performance Studies: an introduction* (2002), o leitor irá encontrar, entre tantos outros, um conceito-chave para os Estudos da Performance: a *restauração do comportamento* (Schechner, 1985).

Por intermédio desse conceito, Schechner descreve os comportamentos ou as práticas da Performance como sendo sempre comportamentos e práticas da "segunda vez", ou seja, trata-se sempre de um tipo de repetição – reorgani-

zada, reconfigurada, ressignificada em muitos casos, mas, ainda sim, uma repetição. A Performance suporia uma restauração de práticas e comportamentos que estariam dados seja por uma tradição rigidamente codificada, como é o caso de danças, teatros, rituais, espetáculos e festas ou por comportamentos tidos como "esperados", por exemplo, o que se espera de uma noiva no dia do casamento numa família americana média (Schechner, 1985).

Ainda que o autor não tenha a oportunidade na entrevista de se dedicar a todos os meandros teóricos dos *Estudos da Performance*, ele o faz por via indireta, pois, na base do que nos conta, podemos vislumbrar tais teorizações. É por sua importância singular e pela discussão específica que faz sobre a Educação, especialmente ao descrever sua compreensão sobre a prática do professor como Performance, que esta entrevista abre a seção temática aqui apresentada.

E ela é seguida de seis textos que nos orgulham como editores na medida em que traçam seis concepções de Performance distintas nas suas singulares conexões com o campo da Educação.

Os dois primeiros, de certo modo, representam a utilização não da Performance propriamente dita, mas da Performatividade na sua produção de significados nas políticas educacionais, em especial, na análise das relações de poder que reformas educacionais e avaliações institucionais produzem como modos de ser na Educação.

Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa, de Stephen J. Ball, é o primeiro deles. Nesse texto magnífico, o autor traça um ácido desenho sobre a regulação que inspeções, avaliações e a necessidade de índices e resultados causam em nós professores e em nossas instituições. É no contexto inglês que ele promove tal crítica; entretanto, cada um de nós, com efeito, pode se reconhecer nesta ideia germinal de Ball: que indica a ultrapassagem da Performance, compreendida, a princípio, como mero desempenho, para a fabricação de determinados papéis os quais nos acostumamos a desempenhar. Trata-se de pensar as performatividades individuais e institucionais no contexto das políticas de Educação como "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação".

Esse mesmo sentido crítico da Performance está no segundo texto, de Gary Anderson, intitulado *A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político*. Ele discute o movimento da reforma escolar nos EUA como um espetáculo político. Ao fazê-lo, Anderson lembra a discussão clássica sobre *A sociedade do espetáculo* (1997), de Guy Debord, nos anos 1960, ainda que seu acento seja notadamente pós-estruturalista. Ele rememora como Debord vinculava o espetacular às formas contemporâneas de poder e as considerava cada vez mais sofisticadas ao demonstrar sua vinculação com a sociedade pós-industrial. Anderson, por sua vez, acentua o caráter ilusionista, espetacular das reformas educacionais.

É curioso perceber como o autor tece a noção de espetáculo como metáfora capaz de circunscrever culturas de performances que "desqualificam,

despolitizam e distraem tanto os profissionais da educação como os cidadãos a quem servem". Ao realizar uma espécie de analítica do poder, inspirado em Foucault – para quem o poder excede o mero exercer, mas está "incrustado nas relações sociais" –, o autor descreve formas de poder disciplinar e performativo.

Essas possibilidades de pensar a Performance e sua Performatividade estão praticamente ausentes dos dois textos que se seguem a estes últimos, pois eles designam atividades de Performance totalmente distintas, o primeiro, o mais localizado de todos no campo das Artes, com um acento Antropológico e mais especificamente etnocenológico; o segundo, pensando a Performance do professor e a sala de aula como espaço performático.

Didática da Performatividade Espetacular, de Jérôme Dubois, descreve uma oficina de teatro, um espetáculo-procissão e uma turma de integração escolar – três exemplos que têm o teatro como mote de trabalho e para os quais o autor se dirige a partir do ponto de vista da Performatividade, tomada de empréstimo do filósofo John Austin.

Nesses três exemplos, e agregando a reflexão sobre "os usos sociais do teatro", Dubois discute o caráter didático da Performatividade no contexto de práticas espetaculares, ou seja, quando tais práticas se endereçam a um público. A partir da ideia de Performatividade como "uma Performance consciente realizada de modo eficaz através de uma técnica no propósito de uma ação", o autor nos contempla com a discussão e com a crítica da espetacularização contemporânea.

Numa acepção totalmente distinta, mas solidária na diversidade compreensiva da Performance, Elyse Lamm Pineau apresenta um texto clássico sobre as relações entre Performance e Educação que ela mesma atualizou quinze anos depois de sua publicação em inglês, especialmente para *Educação & Realidade*.

Neste texto, chamado *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva,* a autora, uma das pioneiras na interseção entre Performance e Educação, apresenta um ponto de vista crítico, no sentido de Paulo Freire e Augusto Boal, para mapear as relações entre a Educação e a Performance.

Ao introduzir "inovações" na escrita, a autora pretende ilustrar as mudanças pelas quais as pesquisas educacionais passaram sob a influência das distintas acepções de Performance, criticando as noções de professor-ator e professor-artista. Trata-se, com efeito, de uma "escrita performativa como uma estratégia de representação poética". Amparada em Conquergood, a autora mapeia os usos da Performance na Educação, procurando redefini-la, ao descrevê-la "como um paradigma, como uma metáfora exploratória, como método de pesquisa e como ativismo de justiça social". Por fim, descreve o que ela denomina como "poéticas educacionais". Nessa descrição analítica, Pineau trata a Performance tanto como metáfora quanto como método, indagando, entre outros pontos, sobre "como tanto o corpo dos professores quanto dos estudantes tornam-se institucionalizados [?]".

Se a posição etnográfica, antropológica e sociológica é marca dos textos até agora apresentados nesta seção temática, não é senão o acento filosófico que caracteriza os dois últimos textos que oferecemos à apreciação de nossos leitores. Além disso, trata-se de dois textos de colegas brasileiros, à diferença dos demais.

Contudo, as semelhanças param por aí. O leitor vai encontrar no fechamento desta seção trabalhos extremamente diversos na sua forma, nos seus métodos de trabalho e, sobretudo, nos objetos que encerram.

O penúltimo artigo de nossa seção constitui uma contribuição bastante original para a área da infância, tema caro à Educação, discutindo a criança como um *performer*, à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty.

Nele, Marina Marcondes Machado apresenta uma contribuição à Educação Infantil por intermédio da Pedagogia Teatral, ainda que centre sua discussão na tentativa de circunscrever a criança *performer*. *A Criança é Performer* é um artigo que não apenas toma da filosofia de Merleau-Ponty suas bases, como coteja no mesmo nível com a Antropologia Cultural, a Etnografia e os Estudos Teatrais, passeando com autores como Goffman, Turner e Geertz.

A autora faz um notável giro, mostrando que a criança age como um *performer* e que "a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade", ao contrário do que se relaciona normalmente: a comparação entre a atividade de atores e/ou *performers* com a ludicidade e a corporalidade infantis.

Esse é, aliás, um dos temas centrais de sua tese: o corpo como *locus* performático cujo "mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático", ou seja, trata-se de pensar o corpo como lugar da ludicidade e da criação infantis.

E para finalizar, apresentamos *Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa*, de Marcelo de Andrade Pereira. Neste trabalho, o autor parte de um ponto de vista filosófico para discutir a questão da comunicação no cerne do ato pedagógico. E é exatamente por intermédio da metáfora da Performance que ele o faz, mostrando como a palavra constitui espaço de materialização da expressão que vai além da mera comunicação de significados.

Na companhia de autores como Zumthor, Schechner, Agambem e, especialmente, Gumbrecht, marcando uma releitura heideggeriana, o texto indaga sobre a "natureza" poética da palavra e sua possibilidade de atravessamento, de toque, de corporalidade. Ao partir da poesia, o texto desemboca na discussão sobre o uso poético da palavra e a necessária implicação da voz como suporte corporal sobre o qual a comunicação exitosa da Educação poderia ou deveria estar assentada.

Performar a palavra é, enfim, a tese e o objetivo geral deste texto que problematiza a comunicação docente e lhe confere a dignidade do corpo pre-

sente, sacudindo a banalidade do cotidiano escolar, repensando a tarefa de educar.

Não é por outro motivo senão pela raridade de pesquisas na interface Educação-Performance que os representantes brasileiros desta seção são poucos, em comparação com seus colegas estrangeiros; entretanto, é nessa fenda que *Educação & Realidade* gostaria de espreitar.

Apresentar aos nossos leitores uma seção temática exclusivamente com textos que trabalham com Performance sob o ponto de vista da Educação pretende ser, para nós, uma animação para pesquisas que procurem abrir um novo flanco no espaço investigativo da Educação.

Seja na perspectiva das Artes, da Antropologia, da Filosofia ou em quantas mais a Performance se fizer presente, acreditamos que essa seção possa ser um passo para introduzir de forma mais definitiva esse tipo de discussão no *topos* educacional brasileiro.

Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação.

Boa leitura e boas performances.

Referências

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EVREINOFF, Nicolas. **Le Théâtre dans la vie**. Paris: Librairie Stock, 1930.

FOUCAULT, Michel. **Le gouvernement de soi et des autres**. Cours au Collège de France. 1982-1983. Paris: Gallimard/Seuil, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

PRADIER, Jean-Marie. **La scène et la fabrique des corps**: Ethnoscénologie du spetacle vivant en Occident (V^{e} siècle av. J.C. – XVIII^{e} siècle). Bordeaux: Presses Universitaires Bordeaux, 2000.

PRADIER, Jean-Marie. Ethnoscénologie: la profondeur des émergences. La scène et la terre: questions d'ethnoscénologie. **Internationale de l'imaginaire**. Maison des cultures du monde, n.05, 1996, p.13-41.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: an introduction. New York: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. **Performance Theory**. New York: Routledge, 1988.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: University of Pensylvania Press, 1985.

TURNER, Victor. **The Anthropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

ZUMTHOR, Paul. **Peformance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac e Naife, 2007.

Gilberto Icle é ator, diretor e pesquisador na área de teatro. É professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É editor associado de *Educação & Realidade*.
E-mail: gilbertoicle@gmail.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 23-35
maio/ago 2010

O que pode a Performance na Educação?

Uma entrevista com Richard Schechner

Richard Schechner
Gilberto Icle
Marcelo de Andrade Pereira

O presente texto é a transcrição de uma entrevista realizada com o diretor norte-americano Richard Schechner pelos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira, para Educação & Realidade, em fevereiro de 2010, no Café Le Courlis, em Paris. O texto da entrevista foi gentilmente transcrito e traduzido pelo professor Marcelo de Andrade Pereira e revisado na sua versão em inglês pelo entrevistado. Richard Schechner propôs e desenvolveu os Estudos da Performance (Performance Studies), também conhecidos como Teoria da Performance, a partir de seu contato com o antropólogo Victor Turner em meados dos anos 1970. Foi a partir dessa época e em diversos domínios que a noção de performance se tornou central nas pesquisas, sobretudo em Artes, Antropologia, Educação e em vários campos das ciências humanas. O professor Schechner teve uma contribuição ímpar para esse desenvolvimento. Ele ficou conhecido no mundo todo por seus livros e artigos, traduzidos em mais de quarenta línguas. Ele é editor de um dos principais veículos de divulgação na área, a revista Theatre Drama Review, da Universidade de Nova Iorque, onde é professor e responsável pelo departamento de Estudos da Performance. Como teórico e praticante do teatro, Richard Schechner é responsável por uma ampliação da ideia de teatro para outros domínios, além do estético-artístico. Por intermédio do conceito de Performance ele conecta diferentes formas de ação humana, fazendo-nos repensar conceitos como realidade, ficção, representação, identidade, alteridade, cena, entre outros.

Educação & Realidade: professor Schechner, no Brasil, a noção de performance, de modo geral, e os *Estudos da Performance,* de modo particular, são raros no âmbito da Educação. Nos Estados Unidos, vários autores têm realizado essa relação que nos parece produtiva em termos de pesquisa, pois trata-se de uma abordagem bastante ampla e que poderia produzir uma contribuição ímpar ao universo de investigações produzidas pelo campo da Educação. Como o senhor vê essa relação, Performance e Educação, a partir do ponto de vista dos *Estudos da Performance*?

Richard Schechner: essa pergunta constitui de fato uma grande questão. Assim, retrocederei muito na história dos *Estudos da Performance* com Horácio, filósofo romano que escreveu que a função do teatro é entreter e educar. Na época Clássica, antes que a maioria das pessoas pudesse ler, antes que a maioria das pessoas fosse à escola, antes até de haver escola para a maioria das pessoas, o teatro foi um dos lugares nos quais as pessoas podiam aprender algo. Teatro é ação, portanto, muito mais dinâmico que uma figura. As pessoas também aprendiam por meio de rituais, mas que rituais eram ensinados? Rituais de obediência, para aquilo que as autoridades religiosas e políticas quisessem que fosse feito, realizado. O teatro era diferente, era libertador. No teatro, as pessoas viam como os indivíduos do mito ou as grandes figuras da História viviam suas vidas. No teatro, as pessoas aprendiam de forma surpreendente que esses seres mitológicos ou famosos, mesmo os deuses, tinham os mesmos problemas que as pessoas comuns tinham. Maridos e esposas e amantes que brigavam, alguém que matava alguém, pessoas lutando pelo poder, por propriedade e reputação. Édipo, cuja história foi contada pelo grande poeta trágico, o grego Sófocles, tinha sérios problemas familiares: ele matou seu pai e se casou com sua mãe. Ele não sabia, obviamente, dessa condição; ele era, por assim dizer, *inocente* da gravidade do parricídio e do incesto cometidos, mas, mesmo assim, ele os cometeu. E pagou o preço por isso, feriu seus próprios olhos e foi para o exílio. O caso de Édipo é certamente extremo; todavia – tal como Freud nos lembra depois de quase 2000 anos –, o desejo do herói realizado é também o desejo que muitas pessoas têm, embora elas não realizem o que Édipo realizou. O teatro deu às pessoas uma chance de experimentar indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana. Essa experiência *fictícia* operava como uma espécie de educação emocional, assim como a liberação de sentimentos perturbadores – o que Aristóteles chamou de "catarse", o suscitar das emoções de terror e compaixão por meio de suas representações.

Mas por que seria o teatro necessário? Não podiam os indivíduos aprenderem diretamente com a vida? A vida está em torno de nós, nós a *vivemos* a cada momento. Mas esse é o problema – a vida vivida demanda ação. Quando alguma coisa acontece, precisamos tentar arrumar as coisas, tirar alguma vantagem da nova situação, tentar evitar o perigo, e por aí em diante. Se eu vejo um acidente na rua eu muito provavelmente irei de pronto ajudar ou chamar alguém para ajudar. Eu não posso simplesmente assistir ao sofrimento real e alheio. O

teatro, porém, oferece-me esta oportunidade, este privilégio de *apenas assistir* e, não obstante, aprender realmente com uma variedade de ações. O teatro fornece uma espécie de *meditação ativa*. Eis o paradoxo teatral: o que acontece em cena está realmente acontecendo ainda que não esteja de fato acontecendo. O que acontece é a encenação do acontecimento, não o acontecimento em si mesmo. Crimes terríveis, hediondos, grandes amores e mesmo eventos cotidianos tais como comer e falar *tomam lugar* no teatro, mas em um segundo nível, reflexivo. Isso incomodou Platão, que criticou veementemente o teatro por ser uma espécie de recorte do *real*, duas vezes um recorte, porquanto a realidade material constitua uma sombra da realidade imaterial, das ideias (tal qual a sombra projetada na parede interior da caverna). Isso não é, contudo, uma desvantagem, mas sim uma bela oportunidade de observação das paixões humanas e reflexão acerca de suas consequências; para experimentar essas emoções sem o ônus de sofrê-las, de ser acometido pelas reais feridas ou terrores ou amores ou desejos evocados por essas emoções. No teatro, as pessoas podem desfrutar de todos os sabores da vida sem terem de pagar o preço real de vivê-las. Na medida em que refletimos sobre isso começamos a comparar o que acontece com aqueles personagens com aquilo que nos acontece, imaginamos se reagiríamos da mesma forma sob as mesmas circunstâncias. Seja a resposta positiva ou negativa, ainda assim aprendemos com isso. Aprendemos sobre nós mesmos, aprendemos sobre os outros. No teatro, o público não apenas sente simpatia pelos personagens como também começa a perguntar "O que eu faria se eu estivesse nessa situação?". Como disse anteriormente, Aristóteles escreveu sobre o terror e a compaixão, como sendo as emoções provocadas pela Tragédia. Não chegou a nós o ensaio aristotélico sobre a comédia; todavia, talvez ele tivesse escrito que as comédias suscitariam as emoções do escárnio e do encantamento.

E um outro paradoxo apresenta-se: o resultado próprio da catarse. Pela experimentação de fortes emoções em cena, nós nos livramos, por assim dizer, dessas mesmas emoções, nós nos tornamos mais calmos, tranquilos. Nós nos descarregamos. E esse sentimento de descarrego é muito satisfatório. Seja como for, a ação de esvaziar é sempre sadia.

Há, evidentemente, um tipo de teatro na contramão desse. O teatro que convida – não, convoca – à ação, à resposta, à intervenção. Estou pensando acerca do trabalho de Augusto Boal e o seu *Teatro do Oprimido*. A prática de Boal baseou-se em grande parte nas ideias desenvolvidas por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, em especial, a necessidade de que as pessoas libertem a si mesmas. As ideias de Boal apresentam-se, assim, como antiaristotélicas. Ele não buscava um público que meditasse sobre o que acontecia em cena. Não estava à procura de um público a ser despertado apenas emocionalmente, para então purgar-se daquelas fortes emoções, de terror e de compaixão. Ele estava em busca de espectadores para intervenção, para transformar o estabelecido, para de fato prevenir-se contra o caráter trágico dos acontecimentos. Ele queria um teatro para ensinar às pessoas que elas podiam

entender as situações em que viviam e que as oprimiam – e para isso elas precisariam tomar uma atitude, uma atitude especificamente concreta, para burlar essa opressão. De uma certa maneira, Aristóteles foi um pessimista com relação a vida, ao passo que Boal era um otimista. Aristóteles acreditava que a tragédia nos ensinava que havia certas situações em nossa vida que eram insolúveis – você não pode prever o futuro, mas sabe certamente que durante a vida alguma grande tristeza ou mesmo uma catástrofe pode ocorrer, eventos para os quais não há remédio ou esperança. O teatro assim nos oferecia uma maneira de enfrentar tudo isso. Boal percebia a vida de modo distinto desse. Ele sentia que algumas catástrofes, ao menos assim chamadas, não eram naturais ou predeterminadas, eram na verdade causadas pela sistemática opressão do povo. Boal pensava que o teatro podia ensinar as pessoas sobre quem e o que as oprimia e, não obstante, oferecer modos de se opor e de se sobrepor à opressão.

Em suma, Aristóteles e Horácio falavam sobre a vida emocional, enquanto Freire e Boal trabalhavam em vista de uma transformação social. Boal não estava muito interessado por aquilo que as pessoas sentem, ele não buscava suscitar nelas os sentimentos de terror e de compaixão. Boal apontava para espaços na sociedade em que a injustiça acontecia. Ele tomava o teatro para mostrar às pessoas modelos de ação que poderiam auxiliá-las a oporem-se e sobreporem-se à injustiça. Quem estava certo? Aristóteles ou Boal? Horácio, com efeito, oscila entre ambos os lados. Ele intui que o teatro pode "educar", mostrar às pessoas modos de agir. Nesse ponto, Horácio aproxima-se de Boal. Entretanto, Horácio também pensava que o teatro "divertia", em um sentido profundo, obviamente. Dessa sorte, encontra-se mais perto de Aristóteles.

Bertold Brecht escreveu algumas peças que ele chamou de peças didáticas, *lerhstucke*, peças que falam diretamente às pessoas sobre as escolhas das situações políticas e sociais. Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns colegas dos *Estudos da Performance*, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão.

O ensaio de um espetáculo, nesse sentido, constitui um modelo de construção do conhecimento. O que é um ensaio? Ensaio designa o momento no qual algo é feito, realizado, no qual se tem a oportunidade de se reconsiderar, de fazer novamente, de fazer em maior conformidade com o propósito. Você pode inclusive não saber qual é o seu propósito quando você começa a ensaiar. O ensaio não é apenas o lugar no qual se pode concretizar os planos feitos, mas de descobrir o que um outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar

uma pesquisa ativa. O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente *realizar* diferentes futuros. Obviamente, utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar. Um pintor pode pintar sobre uma tela ou revisar suas pinturas de alguma forma – mas não completamente, tal como acontece com um ator (músico, dançarino), que pode modificar inteiramente o que está sendo feito. Um romance, uma vez feito, está feito. Todavia, uma performance nunca se acaba.

Educação & Realidade: muitas pessoas identificam o termo *performance* unicamente às artes do espetáculo vivo. No entanto, parece haver uma ampliação dessa ideia nas pesquisas, tal qual os *Estudos da Performance* têm proposto desde os anos 1970. Da mesma forma, pensa-se em *performance* como desempenho. É claro que essas acepções não estão incorretas; no entanto, nos parece que a operação que os *Estudos da Performance* procuram fazer é bem mais ampla e residiria aí, nessa amplificação, a possibilidade de articulação com o campo da Educação. Afinal, qual o sentido de *performance* aqui? A *performance* é uma espécie de ação teatral?

Richard Schechner: a *performance* é mais que uma ação teatral; constitui uma categoria muito mais abrangente. Eu procurei demarcar o domínio da *performance* em meu livro *Performance Studies – an introduction*. Seria interessante ter esse livro em língua portuguesa. No início desse livro, eu digo que existem quatro categorias de existência. Ser, agir, atuar (*performing*[1]) e estudar a atuação. A categoria mais abrangente é a do *ser*.

Tudo o que é é. *Dentro* do ser há o *agir*, ação que realiza algo, de tomar para si algo. Tal noção não é tão difícil de ser compreendida. Estamos sentados em um café neste momento. Você está conversando comigo e eu conversando com você; logo ali, um homem está bebendo algo enquanto lê um jornal; e movendo-se entre as mesas, os garçons estão trazendo para as pessoas seus *drinks*, recolhendo os pratos, e por aí vai. Cada um aqui, mesmo aqueles que nada fazem, estão fazendo algo. O universo é pleno de agir. Parte desse agir é vasto, tal qual a explosão de uma supernova; parte do mesmo e infinitesimal, a maneira da divisão do átomo. Tanto a supernova quanto o átomo são *realizações*. Com efeito, no que diz respeito ao conhecimento humano, não há uma diferença discernível entre o *ser* e o *agir*. A única distinção filosófica é aquela antiga que toma Deus como "primeiro motor imóvel" – o ser que cria o agir. O ofício das ciências físicas é descrever e entender todas as ações do universo. Esse ofício jamais será levado a termo, porém, pode ser imaginado.

Junto ao *agir-em-geral* existe uma particular espécie de agir: o agir em si mesmo. A autoconsciência é uma subcategoria de consciência. Relativamente pouco da matéria é consciente. A consciência não é universal. Essa cadeira em que estou sentado não é consciente, nem mesmo as nuvens sobre minha cabeça, e por aí em diante. Não obstante, entre as entidades conscientes, relativamente poucas são autoconscientes. Na terra, os animais autoconscientes são humanos, baleias e golfinhos, primatas e animais domésticos, tais como os cães. Portanto, autoconsciência é de uma ocorrência muito rara. A *performance*,

ademais, tal como a conhecemos, insere-se no campo da autoconsciência. Nuvens realizam coisas, as abelhas também – mas as nuvens não têm consciência, assim como as abelhas individualmente não são autoconscientes. As nuvens nem mesmo atuam do modo como entendo a *performance*.

Há ainda um problema relacionado a autoconsciência animal. Eles agem quando sonham; ou quando estão dormindo ou inconscientes? Eu ainda não pensei nisso com profundidade, por isso não posso oferecer uma resposta definitiva. Todavia, tenho a impressão de que os animais possam estar agindo enquanto sonham, porquanto seja o sonho, por definição, uma operação da consciência mesmo quando aquele que sonha esquece o sonho ao acordar. Enquanto sonha, aquele que sonha é consciente. Sono profundo – um sono sem sonho – é inconsciência, tal como um coma, por exemplo, mas isso é uma outra história. Não penso que um animal em sono profundo ou enquanto esteja inconsciente possa agir.

Mas o que dizer dos sonâmbulos, dos hipnotizados e de pessoas em vários outros tipos de transe que cantam, que dançam, que fazem toda sorte de coisas sem saberem que estão realizando isso e que não lembram o que fizeram e quando fizeram? Penso que disso se pode concluir que essas pessoas estavam agindo – e essa é uma forma particular e especial de atuação, de performance, uma exceção à regra da autoconsciência como uma qualidade essencial do atuar. Como isso afeta precisamente a teoria geral eu não saberia dizer neste momento. Apenas posso dizer que uma mais geral e consistente teoria precisa ser desenvolvida, considerando-se o transe, mas que não expanda a atuação (performance) para toda sorte de eventos encenados inconscientemente. Isso não constitui de fato um problema empírico – é relativamente fácil distinguir uma pessoa em transe de uma abelha balançando freneticamente seu ferrão (como a *dança* da abelha) ou de uma nuvem movendo-se no céu. Não é tão fácil fazer essas distinções empíricas em nível da teoria.

Voltemos então à teoria. Ao lado da abrangente categoria da *performance* autoconsciente há uma muito precisa que engloba os chamados teatro, dança e/ou música. Essas artes são utilizadas em diversos contextos e realizam diferentes coisas. Operam ora como o divertimento, ora como parte de um ritual; eles podem ser feitos por si mesmos (arte pela arte) ou como parte de uma ampla série de atividades que Allan Kaprow chamou de "arte como a vida", ações que se aproximam muito do ser "apenas cotidiano", como deslizar no chão ou sair para caminhar. Há ainda a categoria da diversão popular – filmes, esportes, parques de diversão e por aí em diante. Milhões de pessoas se envolvem nessas atividades, sejam como participantes e/ou espectadores. Mas mesmo nessa vasta escala de participação, o todo das *performances* artística, ritual, esportiva e de entretenimento constitui apenas uma parte de uma larga categoria de *performance* autoconsciente. Dito de outro modo: todo teatro é *performance*, mas nem toda *performance* é teatro (ou qualquer outra subcategoria de *performance*). Tudo isso pode parecer muito simples; todavia, acredito que seja importante manter essas distinções em vista.

Mas voltemos um pouco há algo anteriormente mencionado, a *performance* da vida cotidiana. O garçom logo ali adiante (estamos em um café na cidade de Paris no mês de fevereiro do ano 2010) move-se através do recinto vestindo uma espécie peculiar de roupa que o identifica como garçom e não como um cliente; ele tem acesso à cozinha; ele serve bebidas e comidas de uma certa maneira, com um certo estilo; ele recebe dinheiro dos clientes. E tudo isso ele faz em um lugar claramente marcado – por força da chamativa placa de neon e de outros meios de anúncios e de convites – como um restaurante. Em resumo, o garçom sabe o que ele está fazendo e onde ele faz o que faz. O garçom está cônscio de que o que ele faz não é o que os clientes ali fazem ou mesmo o que o cozinheiro e os administradores estão fazendo. Cada um desses *personagens* atua um papel diferente. O garçom está atuando, performando ser um garçom; o cozinheiro, um cozinheiro, etc. E embora o garçom possa não dizer "Eu estou atuando como um garçom", mas "Eu estou realizando o meu trabalho", o seu trabalho é uma *performance* que realiza (não apenas é) um garçom. E isso se aplica a qualquer outro tipo de trabalho e papel social. Cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados.

Assim, podemos agora mencionar que quando estudamos a atuação no teatro ou na vida, o ato de estudá-los constitui *Estudo da performance* (*Performance Studies)*. Isso é autoevidente. O campo acadêmico dos *Estudos da Performance* diz: não vamos estudar apenas o teatro – ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música, e outros –, mas estudar também as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. Vamos estudar também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a Internet, todo tipo de atividades.

Do meu ponto de vista, o teatro possui um lugar especial nos *Estudos da Performance* uma vez que o teatro tem sido teorizado sobre a abrangência e a profundidades das atividades de *performance*. No ocidente, Platão e especialmente Aristóteles começaram a pensar sobre o teatro 2.400 anos atrás; na Índia, o autor ou os autores do *Natyasastra* teorizaram o teatro, a dança e a música cerca de 2.000 anos atrás. Outros textos teóricos sobre o teatro antigo ainda existem. E mais recentemente, no Japão, ensaios de Zeami, um dos fundadores do Teatro Noh, foram achados. Mais recentemente é claro, são as muitas *teorias da performance* que lidam não apenas com o teatro, mas com o cinema, com as artes plásticas, com os esportes e outros meios de entretenimento populares, e mesmo com a vida cotidiana. Nos termos de meu próprio desenvolvimento, as ideias de Vsevelod Meyerhold, Erving Goffman, Kenneth Burke, Claude Levi-Strauss, Iraneus Eibl-Eibesfeldt, Victor Turner, Jacques Derrida, Jerzy Grotowsky, Bertold Brecht e Paul Ekman têm um grande impacto em meu pensamento. Existem outros, obviamente, estudiosos mais jovens, muitos artistas. Qual o fio que une todos esses teóricos e artistas? Que a performance é um processo, que o teatro é social; que o *performer* é independente – ou pode se tornar independente; que todas as pessoas estão a todo momento atuando.

Que os animais também atuam. Que os rituais se originam não na religião, mas no comportamento animal – e de que daí é que foram importados e transformados em religião e numa porção de outras atividades performativas humanas.

Educação & Realidade: segundo o seu raciocínio, então, atuamos a todo momento; assim, podemos pensar que ensinar é um tipo de performance – seja na situação mais íntima de um mestre ensinando ao seu discípulo ou na escola contemporânea, na qual um professor deve ensinar para um número grande de alunos. Se ensinar é um tipo de performance, pois o professor cumpre um papel ao fazer o que faz, que tipo de performance seria a do professor? Caracterizar-se-ia como uma performance ritual, artística, social?

Richard Schechner: ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor*, que pode variar de circunstância a circunstância. De maneira geral, contudo, ao menos para mim, o método socrático ou método talmúdico são os melhores. Sócrates perguntava sobre coisas que ele já tinha alguma opinião sobre e, sistematicamente, pela via da interrogação e da discussão, ele levava seus alunos ao encontro dessas questões. Eu prefiro ser um pouco mais aberto que isso. Talvez eu seja um pouco mais ignorante que Sócrates. Mas eu nem sempre sei para onde eu estou indo, o que as perguntas dos estudantes trazem para a mesa. No método talmúdico, um texto é examinado de forma minuciosa, assim como também são exploradas suas ramificações. Uma coisa leva a outra e outra e outra. Não há um lugar de chegada para onde mesmo um texto simples pode levar – e frequentemente leva. Quando digo texto eu não me refiro apenas ao o que foi escrito com palavras. Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. *Texto* é uma palavra relacionada com uma outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer.

Em um antigo estilo de ensino, que ainda é frequentemente utilizado, o professor se coloca aqui, os estudantes ali e o professor transmite informação e/ou conhecimento para os estudantes. Vê-se aí o arco do proscênio[2] do teatro antigo, no qual a tarefa da plateia (estudantes) é receber o que é *enviado* pelos atores (professores). O teatro, porém, e sobretudo a arte da performance, tem progredido consideravelmente desde a época do domínio do proscênio. Eu não tenho certeza se o ensinar foi tão longe. Ao menos não tanto aqui na Europa. É claro, existem seminários em que os estudantes se defrontam com o rostos de cada um ao redor da mesa – mas mesmo aí, frequentemente, o professor é o que mais fala, aqueles que os outros mais veem, prestam atenção. Eu, de outro lado, procuro desenvolver um diálogo interativo. Não apenas uso o método socrático/talmúdico, convidando/convocando os estudantes a responder a mim e ao outro, como também solicito ao estudantes que preparem um esquema do material – colocando cada estudante *no comando*, por assim dizer. Isso se aplica

obviamente para turmas de até vinte estudantes. É mais complicado abrir a sala de aula quando contabilizam-se cinquenta, cem ou mais estudantes. Eu não disponho de nenhuma solução fácil para isso – exceto tentar colocar essas classes em espaços que se assemelham mais a uma arena teatral que propriamente um proscênio, com microfone e outros aparatos para que os estudantes possam falar uns aos outros e ao professor. Estou sonhando? Sim, muito provavelmente.

Quando um professor ou uma professora atua, apresenta seu conhecimento sobre um assunto, ele ou ela exibe DVDs, *slides* e fitas de áudio. Os estudantes, de outro lado, são chamados a responder aos materiais. Eu sempre convido meus estudantes a darem *interpretações vivas* dos materiais, isto é, interpretações que se aproximam mais da arte da performance que propriamente de um texto escolar. Mas tudo isso é teatro? Não, pois, no teatro comum, atores interpretam personagens, tornam-se quem eles não são. Os espectadores sabem que o ator que interpreta Hamlet não é Hamlet ou quem quer que seja. Mas no âmbito escolar os estudantes ficariam muito surpresos e desapontados se eles descobrissem que a pessoa que *interpreta* o Professor Schechner não é o próprio Schechner. Com efeito, o/a professor/a interpretando a si mesmo/a muito se assemelha a um artista de performance – tal como Spalding Gray ou Liam Amaris ou mesmo Guillermo Gomez-Pena, que interpretam a si mesmos. No entanto, interpretam a si mesmos em uma situação particular, em uma situação de performance.

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante. Se uma pessoa apresenta-se totalmente desgrenhada, vestindo roupas sujas, falando de modo incoerente, deixando a sala de aula antes do tempo marcado, seria muito difícil aceitá-la como um/a professor/a. Essa pessoa não estaria desempenhando o papel do professor. De maneira análoga, os estudantes também têm de interpretarem seu papéis. É claro que todos os papéis sociais são em algum grau definidos de antemão. Eles conformam o que Goffman chamou de uma rede de expectativas e obrigações: você espera alguma coisa do outro ao mesmo tempo em que oferece também ao outro alguma coisa. Esses papéis sociais atuam tal como no teatro, mas eles não são idênticos ao teatro, porquanto o teatro implique ficção. As *verdades do teatro* podem ser reais, mas as narrativas que carregam essas verdades resultam do enlace entre a realidade e a imaginação. As convenções do teatro colocam o ficcional em uma posição de destaque. No teatro, também o comum, a cotidianidade expressa, é compreendida como uma mistura entre a ficção e a realidade, ao menos em relação às convenções da vida cotidiana que trazem o real em uma posição de destaque. A divisão entre o real e o imaginário não é tão precisa quanto nós gostaríamos. Allan Kaprow sabia disso quando escreveu e praticou a distinção entre a "arte pela arte" e a "arte como vida", entre o que há nos museus, nos teatros e nas bibliotecas e o que há nas cozinhas, nas ruas, na natureza – mas "natureza" é uma outra categoria que não é, de modo algum, fácil de definir como pensamos ser.

Educação & Realidade: toda essa discussão sobre performance e Educação nos faz indagar sobre sua relação pessoal com a Educação. O senhor poderia nos falar sobre a origem dos *Estudos da Performance*? Eles surgiram de sua prática artística e pedagógica? Ou sua prática se segue aos *Estudos da Performance*?

Richard Schechner: tornei-me professor quando eu tinha 28 anos de idade; de fato, eu comecei a ensinar no Ensino Médio quando eu tinha 23. Isso foi em 1962 e 1957 respectivamente – muito antes de haver os estudos da performance. Entretanto, quando eu fui contratado como professor assistente da Universidade de Tulane, em 1962, já havia indicações que apontavam para os *Estudos da Performance*. Embora eu ensinasse teatro moderno, as peças de Ibsen, Strindberg, Tchekov, Pirandello, William e Arthur Miller, estava recém começando a ler Brecht e também Goffman e logo depois Lévi-Strauss. Eu me tornei editor da TDR (Theatre Drama Review) em 1962 e tive de rapidamente aprender sobre o teatro europeu dessa época. Logo depois, sobre o teatro da Ásia e América Latina. A África veio um pouco depois. Todavia, em todos esses momentos de estudo meus horizontes foram se expandindo. Eu me percebi cada vez mais interessado nas ciências sociais, no que os franceses chamam de "as ciências dos homens". E em todas as coisas eu comecei a ver teatro – e iniciei a desenvolver teorias sobre isso que logo eu chamaria de *performance*. Um primeiro ensaio de minha autoria intitulou-se *Aproximações*, que foi publicado na TDR em 1966.

Nessa mesma época, eu dirigia e escrevia peças e desenvolvia performances que não eram peças – mas *happenings*, o que mais tarde se chamaria *arte da performance*. Eu também estava intimamente envolvido no Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e mais tarde no movimento contra a Guerra do Vietnã. Esses dois grandes movimentos político-sociais me levaram – como a tantos outros, milhões – às ruas e outros espaços públicos onde realizávamos *demonstrações*, fazíamos coisas que mostravam algo, nas quais pontuávamos algo ao representá-lo. Quando negros e brancos juntos iam a uma farmácia pedir uma taça de café enquanto sentavam-se lado a lado onde (no sul dos Estados Unidos) aquilo era contra a lei, esse *sentar junto* (como essas ações eram chamadas) demonstrava a incoerência e a injustiça da lei que eles conheciam e que estavam quebrando. Tudo isso constituía muito fortemente uma *performance* da vida cotidiana – *performance* que significa mais do que algo que é encenado. Nós não estávamos particularmente com sede; nos não queríamos uma taça de café. Nós queríamos desafiar o costume e a legalidade da segregação. E isso nós fizemos por intermédio de um teatro público. No canto, na dança, na reza, no gesticular das mãos da Igreja afro eu testemunhei um tipo de *performance real* que eu não havia experimentado antes.

Essas experiências tiveram um profundo impacto sobre a *Teoria da Performance* por mim desenvolvida naquela época. Também teve um efeito sobre as peças que eu estava dirigindo, nos teatros em que eu trabalhava. Eu não dirigia de forma costumeira na Universidade. Em Nova Orleans, eu dirigi,

junto ao *Free Southern Theatre,* um teatro que reunia negros e brancos, um teatro representado para uma maioria negra. Posso mencionar também o trabalho com o *New Orleans Group*, consistindo numa colaboração entre teatro, artes visuais e música; um teatro que realizava *happenings*, um teatro de ambientação. Como editor da TDR eu estava aprendendo sobre os experimentos de Jerzy Grotowsky na Polônia, sobre seus modos de encenação, sobre o que ele chamava de "teatro pobre". Tudo isso me auxiliou a dar forma às minhas teorias. E sim, há uma espécie de *feedback* entre a emergência das teorias e a minha prática. Eu diria que as duas – prática e teoria – formaram minhas duas mãos, uma tão necessária quanto a outra, cada uma trabalhando com a outra, apertando a mão da outra.

Em 1967 eu me mudei para Nova Iorque e comecei a desempenhar a função de professor na Universidade de Nova Iorque. Comecei lendo Victor Turner. Fui afetado pela primeira vez por sua obra *O processo ritual* (*The Ritual Process*), de 1969, e depois, um pouco mais tarde, por seu *Dramas, Fields and Metaphors*, de 1974. À época eu comecei a publicar em uma escala maior; incluem-se meus primeiro e segundo livros, *Public Domain*, de 1968, e *Environmental Theatre*, de 1973 – o primeiro uma coletânea de ensaios, em sua maioria teóricos; o segundo, um levantamento de meu trabalho junto ao *New Orleans Group* e ao *The Performance Group*.

Também por essa época eu comecei a me inteirar do trabalho de John Cage, Allan Kaprow, os surrealistas, Dada, entre outras vanguardas europeias – todo um novo cosmos de artistas visuais, cineastas, dançarinos e artistas de performance que utilizam a performance no sentido mais abrangente do termo. Desde então eu comecei a realizar jornadas.

A primeira jornada foi pela América Latina, no verão de 1968. Em 1971-2, eu viajei para a Ásia. Fui a Índia, Sri Lanka, Tailândia, Malásia, Indonésia, Singapura, Papua Nova-Guiné, Taiwan, Coreia, Austrália e Japão. Eu teria ido a China, Vietnã e Mianmar (então Birmânia) se eu tivesse sido autorizado a entrar nesses países. Essa viagem abriu meus olhos e minha mente para todo um novo universo de práticas e teorias da performance, constituiu a base de um pensamento e de um trabalho intercultural. Em nível local, eu aprendi yoga dos Krishnamachari de Madri (hoje Chennai); encontrei encenadores e outros especialistas na Índia, Taiwan, Coreia e Japão; alguns desses ainda são amigos e colaboradores nos *Estudos da Performance*. Essa jornada inicial colocou em movimento uma vida de viagens – que desestabiliza e reafirma aspectos do viajar: cada lugar é diferente a sua maneira; ainda assim, é possível encontrar semelhanças que o relacione a outro. Eu aprendi que somos distintos e separados ao mesmo tempo que indistintos e colados uns aos outros. Meu trabalho de teatro iniciou-se em Nova Iorque em 1967, coordenando a formação do *The Performance Group*, que mais tarde se transformou no *Wooster Group*. Eu continuei a pensar em minha prática teatral, de ser prático no ensino, na escrita e na montagem.

Educação & Realidade: os *Estudos da Performance* acabam tendo uma abrangência considerável em função da possibilidade de não apenas estudar as diferentes performances mundo afora, mas também de estudar coisas, práticas e comportamentos *como* performance. No Brasil, um dos mais desenvolvidos sentidos de performance encontra-se justamente nesse tipo de acepção, nos Estudos de Gênero, bastante influenciados pelos trabalhos de Judith Butler. Como o senhor percebe essa possibilidade de pensar a performance?

Richard Shechner: sim, eu estou consciente do trabalho de Butler, o qual eu respeito profundamente. Butler fala sobre aquilo que Simone de Beauvoir já havia escrito: "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher". Butler segue adiante a partir desse enunciado. Ela argumenta que o gênero – e não apenas o gênero, mas todas as identidades sociais – são construções, não determinadas biologicamente. No debate que costuma ser tão disputado entre essencialistas (regras da biologia) e os materialistas (regras da vida social), Butler apresenta-se como uma materialista. E eu também – ainda que eu considere que o biológico exerça um grande papel em nossa vida. Eis o grande paradoxo: de que nós, seres humanos, antes de sermos construídos, somos biologicamente selecionados. Isto é, de que nosso largo e flexível cérebro nos permite nos fabricar. Eu não penso que a questão entre essencialistas e materialistas possa algum dia ser solucionada. Eu não creio que possamos ir tão longe a ponto de estabelecermos um distanciamento de nós mesmos que nos permita reconhecer o que de fato nos faz ser. Nós podemos ter algumas pistas, podemos argumentar desde o ponto de vista de uma quanto de outra perspectiva ideológica. Seja como for, não podemos *saber* ao certo. Isso é algo que faz a performance se tornar tão interessante. Performance não trata sobre *saber* de uma vez por todas o que é isso tudo. Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada. Eu penso que o pensamento de Butler é consoante ao meu nesse sentido. Gênero, raça, identidade pessoal – tudo isso está sempre e desde sempre em jogo.

Educação & Realidade: pensando a partir dessa sua colocação, podemos pensar em ampliar a discussão. No caso dos Estudos de Gênero, a performance oferece uma possibilidade de pensar o movente, o processo e para as ciências humanas? Qual seria a contribuição dos *Estudos da Performance* às ciências humanas?

Richard Schechner: eu obviamente sinto que os *Estudos da Performance* contribuem para a compreensão do que significa ser humano. Mas exatamente como e em que grau eu não saberia dizer. Eu trabalho feito o fio de Ariadne dentro do labirinto; todavia, eu penso que Ariadne tem me dado muitos fios. Seguro num ou noutro fio. Eu largo e pego outro. Eu sei que não há uma saída. Mas eu também sei que é a vida que me mantém seguindo os vários fios da imaginação. Pode ser visto como se eu quisesse achar meu caminho para fora da caverna. Ou que tivesse encontrado e matado o *Minotauro*. Mas eu não

encontrei o *Minotauro*. Pois eu não sei se trata-se da caverna de Ariadne ou de Platão. Ou qualquer outra caverna, em Lascaux, talvez, ou qualquer outro lugar semelhante, onde pinturas e esculturas foram feitas e apreciadas apenas pelo luzir das tochas que nos lembra antigas cerimônias. Eu não sou mais um jovem, mas eu me mantenho faminto por novas aventuras que me esperam dentro de cavernas-labirintos da experiência humana. Eu quero ver os outros incorporando essa atividade performativa, esse jogo profundo, essa encenação do mito, do mistério oculto e do mistério revelado. Não há fim para isso. Vamos dançar com Ariadne, vamos tomar muitos de seus fios.

Notas

1 NT.: o termo *performing* é de difícil tradução para a língua portuguesa; neste texto, ele sofreu adaptações de acordo com o uso e com o contexto de utilização do termo. Procuramos traduzi-lo, sempre que possível, como *atuar*, no sentido de *performar*.

2 NR.: arco do proscênio, na arquitetura tradicional do teatro à italiana, configura um dispositivo estrutural que separa, por intermédio de um arco no qual fica a cortina da boca de cena, a parte de dentro do palco da parte de fora do palco. Nesta última situam-se, normalmente, o fosso da orquestra e a parte do palco conhecida como proscênio que avança sobre a plateia e na qual os atores atuavam antes do advento da luz elétrica.

Richard Schechner é doutor pela Tulane University. É fundador e professor do Departamento de Estudos da Performance na Universidade de Nova Iorque. Autor de diversos livros e artigos. Editor de *Theatre Drama Review*.
E-mail: rs4@nyu.edu

Gilberto Icle é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atualmente é Professor Adjunto na área de Teatro no Programa de Pós-graduação em Educação. É editor associado de *Educação & Realidade*.
E-mail: gilbertoicle@gmail.com

Marcelo de Andrade Pereira é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor Adjunto, pesquisando na área de Filosofia, Educação e Performance, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: doutorfungo@gmail.com

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira
Revisão da tradução: Gilberto Icle

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2):37-55
maio/ago.2010

Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa

Stephen J. Ball

RESUMO - Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Este artigo trata de uma discussão sobre a performance e a performatividade na educação e na política social. Parte de uma concepção de performance como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação. Busca, então, realizar uma análise crítica das novas formas regulativas que derivam deste novo discurso de poder. Pretende, ainda, examinar a existência de uma atitude, de um posicionamento ético com o qual professores e pesquisadores, nos mais variados setores da educação, têm se deparado; atitude baseada na responsabilização e no empreendedorismo – termos que constituem, de um lado, parâmetros de trabalho e relação social e, de outro, que definem um modo de fazer e um modo de ser.

Palavras-chave: **Performatividade. Política social. Educação. Produtividade. Responsabilização.**

ABSTRACT- Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the performative society. This article focuses on performance and performativity in education and social policy. It understands performance as a measure of productivity and output and performativity as a technology, a culture and a mode of regulation. It aims at producing a critique of the new regulative forms that derive from this new discourse of power. It also intends to examine a new attitude, an ethical positioning with which teachers and researchers, in all areas of education, have been faced with; an attitude based on accountability and entrepreneurship – terms that constitute, on one hand, parameters of work and social relation, and on the other hand, define a mode of acting and being.

Keywords: **Performativity. Social Policy. Education. Productivity. Accountability.**

> Cada vez que eu tentei realizar o trabalho teórico foi com base em elementos de minha experiência – sempre em relação aos processos que eu via ocorrendo em torno de mim. Foi justamente pelo fato de ter pensado reconhecer algo rompido, arranhado ou disfuncional nas coisas que eu via, tanto nas instituições às quais estava ligado quanto em minhas relações com os outros, que eu empreendi tal trabalho, diversos fragmentos de autobiografia (Foucault *apud* Rajchman, 1985, p. 36).

Este artigo junta-se a uma conversação deveras germinal relativa à performatividade na educação e na política social. O texto examina tanto o detalhe capilar quanto o grande panorama da performatividade no setor público. Idealmente, o artigo deveria ser lido em relação com o montante considerável de textos performativos e *textos de performatividade* com os quais nós continuamente temos nos confrontado e que cada vez mais informam ou deformam nossa prática. Este artigo pretende, ademais, ser, ao mesmo tempo, muito teórico e muito prático, muito abstrato e muito concreto.

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de "terror", sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. "Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida" (Lyotard, 1984, p. 46). A questão de quem controla o campo de julgamento é crucial. A prestação de contas e a competição são a *língua franca* deste novo "discurso de poder", tal como o descreve Lyotard, um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pósindustriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação. Meu intento é começar a trabalhar sobre e para uma análise desse discurso de poder, das resistências e das acomodações a ele. Esse é, ao mesmo tempo, um exercício de ontologia crítica e análise de novas formas regulativas.

Ao me referir a vários textos ou dados, não pretendo tão somente mobilizar provas dos meus argumentos. Estou tentando estabelecer a existência de uma atitude e de uma estrutura ética com as quais professores e pesquisadores nas escolas, nas faculdades e nas universidades estão tendo que trabalhar e sobre as quais estão tendo que pensar, acerca do que fazem ou sobre o que são. Estou interessado na maneira como esses textos desempenham sua parte em "nos criar" (Hacking, 1986, p. 231), ao fornecerem "novos modos de descrição" e "novas possibilidades de ação". Essas são, por assim dizer, as novas identidades sociais criadas – o que significa ser educado; o que significa ser um professor ou um pesquisador. Essa remodelação pode ser aprimorável e revigorante para alguns, mas isso precisa ser ajustado sobre e contra as várias inautenticidades discutidas abaixo.[1] Isso é tão produtivo quanto destrutivo.

Há "vencedores" e há "perdedores" na "luta pela alma do profissionalismo" (Hanlon, 1998), o qual está embutido nessa remodelação. Com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade.

Esse argumento foca em uma luta por visibilidade. Eu explorarei um paradoxo, argumentando que as táticas de transparência produzem uma resistência de opacidade, de ilusão; contudo, essa resistência é também paradoxal e disciplinar. Em termos gerais, quero sublinhar um novo modo de regulação social (e moral), que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e *re-formando* sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais. Esse novo modo envolve, como Deleuze (1992) observa, um deslocamento das "sociedades disciplinares" para "as sociedades de controle": "controles são uma modulação, tal como uma autodeformação moldada que irá continuamente ser transformada de um momento a outro, ou tal como uma peneira cujo engranzamento transmutará de ponto a ponto" (Deleuze, 1992).

Dentro desse novo modo de regulação, a organização do poder dentro de formas de tempo-espaço definitivos (por exemplo, sistemas de produção da fábrica ou do escritório) torna-se agora menos importante. É a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um *fluxo* de performatividades contínuo e crucial – que é *espetacular*. A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o "levar a termo" das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados – "dando a posição de qualquer elemento dentro de um ambiente aberto a qualquer momento dado" (Deleuze, 1992, p.7). Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como *Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?*.

Todavia, é claro, controles agregam mais uma camada mais do que suplantam disciplinas na maioria das organizações educacionais, ainda que a ênfase seja no deslocamento. Há aqui funcionando uma combinação de duas coisas: primeiro, de *rituais* (pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares) que servem para naturalizar os discursos de controle (tais como inspeções, auditorias, formulários para promoção, entrevistas de emprego); segundo, de *rotinas* (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações) que endereçam formas de identidade, tratando as pessoas nos termos das identidades dos discursos de performatividade (Corregan; Saiyr,1985).

Diferentes identidades e performances são mais ou menos possíveis, estão mais ou menos disponíveis em diferentes locais (Blackmore; Sachs, 1999). Entretanto, qualquer que seja nossa posição, nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia. Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem estar em jogo em qualquer altura significam que se deve prestar atenção a toda e qualquer comparação. O que é produzido é um estado de permanente e consciente visibilidade (ou visibilidades) na interseção do governo, da organização e da autoformação. Outro aspecto-chave dos efeitos orientadores do julgamento e da comparação é uma engrenagem de produção acadêmica em face das exigências da competição econômica nacional, que são, por sua vez, apoiadas por "políticas que levam a termo o objetivo geral da reorganização, da manutenção e da generalização, das relações de troca de mercado" (Offe, 1984, p.125).

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e "um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços" prestados (Willnott, 1992, p. 63). De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos *dentro* das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade. No que se refere a trabalhar de fora para dentro, podemos considerar uma professora que aparece na obra impactante, comovente e ao mesmo tempo estarrecedora de Jeffrey e Woods intitulada *Testing Teachers,* que lida com o regime britânico das inspeções escolares e que examina a experiência dos professores dessas inspeções como sendo um conflito de valores, uma colonização de suas vidas e a desprofissionalização de seus papéis:

> Eu não tenho mais aquela satisfação no trabalho que já tive ao dar aulas para crianças pequenas, porque que cada vez que faço algo intuitivo me sinto culpada por isso. Isto é certo? Estou fazendo a coisa certa? Isto corresponde àquilo que eu deveria estar fazendo? Deveria eu fazer outra coisa? Deveria eu ser mais estruturada? Deveria eu estar neste lugar? Deveria eu fazer isso? Você começa a se perguntar sobre cada coisa que você está fazendo. Há, nesse momento, uma espécie de culpa no ato de ensinar. Eu não sei se isso se relaciona de maneira particular a Ofsted [Office for Standards in Education, Children's Services and Skills], mas com certeza é multiplicado pelo fato de você saber que o Ofsted está vindo, porque você fica em pânico de que talvez você não seja capaz de justificar a você mesmo quando ele finalmente chegar (Jeffrey; Woods, 1998, p. 118).

Aqui então estão a culpa, a incerteza, a instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade[2] – um novo tipo de professor. O que nós temos aqui é um

jogo particular de "práticas através das quais nós atuamos sobre nós mesmos e sobre os outros em vista de nos tornar espécies particulares de ser" (Rose, 1992, p.161). De maneira crucial, e isso é central ao meu argumento, juntas, essas formas de regulação ou governamentalidade[3] têm uma dimensão social e interpessoal. Elas são subentendidas dentro de um complexo institucional, de equipe, de grupo e de relações comunitárias – a comunidade acadêmica, a escola, os departamentos, a universidade, por exemplo. *Nós* nos embasamos na avaliação dos pares, *nós* redigimos as prestações de conta, *nós* atribuímos graus aos outros departamentos, *nós* repreendemos nossos colegas por sua *pobre* produtividade, nós planejamos, pomos a funcionar e alimentamos os procedimentos departamentais e institucionais para monitorar e melhorar os resultados.

Dentro desta economia da educação, interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho.[4] O ponto aqui é primariamente sobre a performance em si mesma, como um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações, mais do que sobre suas funções para o sistema social e para a economia. O ponto de partida é o conceito de performatividade de Lyotard; todavia, meu uso do conceito move-se para além da apresentação de Lyotard do princípio da performatividade como "a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)". Eu gostaria ainda de diferenciar a perform*atividade* na acepção de Lyotard, "seja operacional (isto é, comensurável) ou desapareça" (Lyotard, 1984, p.xxiv); e na acepção de Butler (1990), como uma forma de encenação ou perform*ance*. Essa forma perversa de resposta/resistência e acomodação à performatividade, que eu chamo de *fabricação*, é também um interesse principal.

Quando, ao falar neste artigo sobre escolas e professores dessas escolas, referindo também a outras organizações do setor público, não posso me dar ao luxo de afirmar uma objetividade derivada da distância em relação a isso tudo. Minha prática diária dentro de uma universidade é a realidade mais imediata daquilo que eu estou tentando analisar. Assim, algumas de minhas ilustrações são tomadas de documentos, eventos e observações dentro de minha própria instituição. Algumas das opressões que eu descrevo são inclusive perpetradas por mim. Eu sou um agente e um sujeito dentro do regime de performatividade na academia. Como assinalado na epígrafe deste texto, isso é parte de um exercício de autobiografia.

Relações Sociais da Prática

Como representado por Lingard e Blackmore (1997, p.13) a política dual da responsabilização e do empreendedorismo na educação superior produz ten-

sões que se "desdobram na vida cotidiana dos profissionais acadêmicos, sob a forma de demandas feitas para além de seu horário a fim de fornecer um retorno e uma contabilização dirigidas às suas instituições, por meio do gerenciamento da performance, da garantia de qualidade, das metas de pesquisa e dos acordos de produtividade regidos por negociações empresariais". Dois pontos se seguem a esse. Primeiro, há uma contradição – que Lyotard chama de *lei da contradição*. Isso se levanta entre intensificação, como um aumento no volume de atividades de primeira ordem e os *custos* das atividades de segunda ordem em si mesma, tal como monitoramento e gerenciamento da performance. Assim, como bem indicou um considerável número de comentadores, a aquisição da informação performativa necessária para o perfeito controle "consome tanta energia que reduz drasticamente a energia disponível para realizar melhorias no processo" (Elliot, 1996, p.15) – ver também Blackmore; Sachs, 1997). Sobrevivência e vantagem competitiva na economia da educação repousam igualmente sobre a energia das atividades de primeira ordem e da energia das atividades de segunda ordem – produzindo o que Blackmore e Sachs (1997) chamaram de *esquizofrenia institucional*. Contudo, não há uma relação simplesmente *realista* entre o primeiro e o último, pois ambos encontram-se mediatizados pelo esforço dedicado à produção das *fabricações* pessoais e institucionais. Além disso, como notado anteriormente, é importante reconhecer a extensão da penetração dessas atividades nas demais relações de nosso cotidiano. Essas são mais aparentes na pressão sobre os indivíduos, formalizadas em avaliações, revisões anuais e base de dados, para fazer sua contribuição à performatividade da unidade. Novamente há nisso uma possibilidade real de que relações sociais autênticas sejam substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade. Para utilizarmos as palavras de Deleuze, "indivíduos tornaram-se 'divíduos' e massas amostras, dados, mercados ou 'bancos'" (Deleuze, 1992, p.5). Isso é parte do que Lash e Urry (1994, p.15) chamaram de o "esvaziamento" das relações, tornadas rasas e "deficientes em afeto".

Em relação à prática individual, podemos, de igual modo, identificar o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de *esquizofrenia*. Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial *cisão* entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma *boa prática* e as *necessidades* dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. Outra vez, isso pode ser ilustrado citando os professores do estudo de Jeffrey e Woods sobre as inspeções escolares. Uma professora, Verônica, falou de sua indignação sobre "o que eu havia feito. Eu nunca me comprometi antes e agora me sinto envergonhada, é como lamber as suas botas"; e outra, Diane, falou sobre a perda do respeito por si mesma:

> Minha primeira reação foi "eu não vou jogar esse jogo", mas eu estou jogando e eles sabem que eu estou jogando. Eu não me respeito em função disso; o

> respeito por mim mesma foi por água abaixo. Por que eu não resisto? Por que não sou eu que digo "eu sei que eu posso ensinar; diga o que você quer dizer", portanto, eu perdi o respeito por mim mesma. Eu sei quem eu sou; sei porque ensino, e eu não gosto disso: eu não gosto que eles façam isso, e isso é triste, não é mesmo? (Jeffrey; Woods, 1998, p.160).

Há muito aqui. Há uma indicação de uma performatividade particular – o gerenciamento da performance –, que é chamada de *processo de inspeção*. O que é produzido é um espetáculo ou algo que podemos ver como uma *fantasia encenada* (Butler, 1990), a qual é muito simples de ser vista e julgada. E assim como o professor sugere o pesado sentido da inautenticidade em tudo, isso pode ser melhor apreciado tanto pelos inspetores quanto pelos inspecionados. Diane está "jogando o jogo", e "eles sabem que eu estou". Todavia, os efeitos aqui em termos de disciplina e controle são sobremaneira poderosos; assim como o custo para o indivíduo. Jeffrey e Woods mencionam o *mais dramático* exemplo de Chloe:

> Ela era a única professora do sexto ano na Trafflon e após um resultado desfavorável no SATs ela resolveu trilhar o caminho da "melhoria dos resultados". Ela modificou seu currículo e ela alcançou seu objetivo obtendo o segundo melhor resultado no ano seguinte em seu LEA. Ela justificou isso dizendo que ela estava agora apenas "fazendo seu trabalho" e abandonando seu total envolvimento para preservar sua "sanidade". "Os resultados foram melhores porque eu agi como se fosse máquina funcional" (Jeffrey; Woods, 1998, p.163).

Novamente a alienação do eu está relacionada à incipiente "loucura" das demandas da performatividade: o resultado, as práticas e as relações inautênticas. Nós vemos também aqui a emergência de "novas formas de relações sociais" – estruturas sociais são substituídas por "estruturas de informação" (Lash; Urry, 1994, p.111).

Nós podemos encontrar uma similar cisão e uma inautenticidade pessoal e social como professores e pesquisadores da educação superior quando nos submetemos a editais de financiamento pelos quais não temos nenhum interesse acadêmico, mas que soam bem ao departamento e que possam nos compensar financeiramente; ou mesmo dar conferências ou submeter artigos inacabados e não originais para revistas a fim de ter uma contagem superior nos relatórios de resultados anuais. Isso pode exemplificar uma situação que Giddens vê como endêmica na modernidade tardia, em que há uma "separação existencial" institucionalizada dos "recursos morais necessários para viver uma existência plena e satisfatória" (Giddens, 1991, p.91). Ele sugere como um resultado possível que o indivíduo possa experimentar uma total falta de sentido pessoal. Todavia, existem motivações conflitantes em funcionamento aqui – nós contamos para nós mesmos "ficções necessárias" que racionalizam nossa própria intensificação ou que legitimam nossos envolvimentos nos rituais de performance.

Não obstante, essa tensão, essa "esquizofrenia" estrutural e individual, o potencial para a inautenticidade e a falta de sentido têm sido uma crescente experiência cotidiana para todos nós. As atividades dos intelectuais técnicos conduzem a performatividade para dentro da prática do dia a dia dos professores e das relações sociais entre professores. Fazem o gerenciamento ubíquo, invisível, inescapável – parte embutida em tudo o que nós fazemos. Nós escolhemos e julgamos nossas ações, e essas são julgadas por outros em face de sua contribuição para a performance organizacional. E em tudo isso a demanda da performatividade fecha dramaticamente as possibilidades para "discursos metafísicos", para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade. Também *fábulas* de promessa e oportunidade, tais como aquelas que respondem a uma educação democrática, são marginalizadas. Ainda assim, todos nós temos a expectativa de dar nossa contribuição para a construção de performances institucionais convincentes. O que nos leva à questão da fabricação.

Fabricações

As fabricações que organizações (e indivíduos) produzem são seleções dentre várias possíveis representações – ou versões – da organização ou da pessoa. Organizações complexas como escolas e universidades são diversas e multifacetadas, ainda que sejam, às vezes, sobremaneira contestadas e, frequentemente, contraditórias. Claramente, determinados grupos ou indivíduos serão capazes de privilegiar representações particulares. Entretanto, essas seleções e escolhas não são feitas dentro de um vácuo político. Elas são derivadas das prioridades, dos limites e dos climas preparados pelo ambiente das políticas. Parafraseando Foucault, fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão "fora da verdade", mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para "serem responsabilizáveis".

A veracidade não é a questão; o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para a inspeção, bem como a ação que elas exercem *sobre* e *dentro* da organização – seu impacto transformador. Como coloca Butler (1990, p.136) num contexto diferente: "Tais atos, gestos, encenações, genericamente interpretados, são *performativos* no sentido de que a essência ou a identidade que eles de outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por meio de signos corpóreos e outros significados discursivos". Todavia, como se apressa em indicar Butler, tais fabricações são profundamente paradoxais. Em certo sentido, fabricações organizacionais são uma fuga do olhar atento, uma estratégia de gerenciamento de imagem que, de fato, erige uma fachada de cálculo. Porém, em outro sentido, o trabalho de fabricar a organização requer a submissão ao rigor da performatividade e às

disciplinas de competição – resistência *e* capitulação. Isso é, como vimos, uma traição mesmo, um abandono da afirmação da autenticidade e do compromisso, um investimento em plasticidade. Invariavelmente e fundamentalmente, atos de fabricação e as próprias fabricações agem por meio das práticas que representam e as refletem. A fabricação se torna algo para ser mantido, vivido até; algo usado para avaliar práticas individuais. A disciplina do mercado é transformada em uma disciplina da imagem, do signo.

Tudo isso mantém o olhar no lugar – o professor das escolas e das universidades *profissionais* são aqui definidos por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação. É por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da *economia do conhecimento.* Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance.[5]

Além de suas funções oficiais, como respostas à responsabilização, ambos os aspectos principais da performatividade educacional – comparação e mercadorização – estão relacionados ao fornecimento de informação para consumidores dentro do fórum do mercado educacional. E esses são, portanto, também diferentes modos de fazer as escolas e universidades mais responsivas ou ao menos aparentemente responsivas aos seus consumidores.

Entretanto, o trabalho da fabricação aponta para um segundo paradoxo. Tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas, uma vez que artefatos representacionais são construídos com cada vez mais deliberação e sofisticação.

Dentro de tudo isso (algumas) instituições educacionais se transformarão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. O cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado. A autenticidade é substituída pela plasticidade. Dentro do mercado educacional, promoção institucional e representação assumem as qualidades da falta de profundidade pós-moderna – outros significantes flutuantes na pletora das imagens semióticas, espetáculos e fragmentos que crescentemente dominam a sociedade do consumo. Com efeito, as disciplinas particulares da competição encorajam escolas e universidades a fabricarem a si mesmas – a gerenciar e manipular suas performances de maneiras específicas. Cada vez mais as instituições educacionais têm tomado a posição de que parte do que elas oferecem para os consumidores ou aqueles que escolhem é um contexto semiótico e físico que "não deixa mais nada para o acaso, mas que precisa ser fortemente planejado" (Lash; Urry, 1994, p.204). Certamente, as escolas se tornaram muito mais conscientes e atentas à necessidade de organizar os modos por meio dos quais elas se apresentam aos seus atuais e futuros pais e mães através de publicações promocionais, eventos

escolares, produções escolares, reuniões para conhecer a escola, *websites* (Abbott, 1999)[6] e cobertura de imprensa local. Além disso, há uma tensão ou confusão no mercado da educação entre o oferecimento de informações e o gerenciamento e a promoção da imagem. Essa onda de publicidade maciça e de (pseudo) informação também contribui para a opacidade mais que para a transparência.

Individualmente, mais uma vez, fabricamos a nós mesmos. Nós produzimos versões de nós mesmos para e nas entrevistas de emprego – e cada vez mais precisamos *atuar* para nossos colegas potenciais – em vista de promoção e obtenção de financiamento.

Deixem-me tentar ser ainda mais específico com mais alguns exemplos, e ao fazer isso começar a desenvolver uma análise da *poética da fabricação*. Isso pode nos permitir pensar sobre como plausibilidade e credibilidade são conquistadas ou trazidas à tona, tanto tática quanto criativamente. Isso pode nos ser útil para distinguir entre fabricações triviais ou *representacionais* (o que não quer dizer minimizar seus efeitos) e aquelas *constitutivas*, que surgem de princípios de *organização*.

A Rotina de Seleção (ou Manipulação) das Estatísticas e Indicadores

Sistemas de cálculo quase sempre deixam latitude para variações representacionais (Ball, 1997):

> Eu estou correndo como um louco hoje tentando organizar a apresentação dos resultados dos exames que ela [a diretora] quer […]. Eu não tinha nenhum dado para fazer isso e eu tive de coletar esses dados e então eu tive te encontrar um meio de apresentar os resultados de modo que ficasse bom […] os resultados do GCSEs e nível A em relação à média nacional […] isso nos criou alguns problemas, por que obviamente com quatro matérias os resultados são desiguais […] Eu encontrei um meio de fazer o nível A de tal modo que pareça adequado, eu estou lutando um pouco com o GCSE (professor coordenador de área em uma escola de ensino médio).

No ensino superior, a coautoria de artigos com colegas menos produtivos é outro método razoavelmente inofensivo de maquiar as estatísticas do índice de publicações. Leo Walford, o editor das revistas acadêmicas da Editora Sage, falou recentemente sobre o exercício de avaliação de pesquisa (RAE – Research Assessment Exercise) no Reino Unido, que conduz ao que ele chama de "fatiamento de textos de pesquisas substanciais em vários artigos finos" (Manchete *RAE pode "corromper" pesquisa*, *THES*, 26, Março 1999). Além do mais, a republicação de apenas versões levemente diferentes de um mesmo texto parece estar se tornando cada vez mais comum. Os editores em geral são moles-

tados para organizar sua agenda de produção para assegurar a publicação antes da data final para a RAE. A escolha dos indicadores, nos quais mais de um está disponível, é outra rotina de fabricação. E no Reino Unido o período preparatório para cada RAE é agora marcado por uma agitação de transferências de profissionais de alta produtividade para instituições que buscam impulsionar consideravelmente suas chances de uma classificação melhor – outra forma de fabricação instantânea.

No setor escolar, podemos apontar para a introdução do *Exame de Base* nas escolas britânicas como outro ponto de luta sobre e da manipulação de indicadores. Escolas primárias estão ansiosas para realizar o exame o quanto antes – apesar do conselho de *deixar as crianças se aclimatarem* –, a fim de produzirem o máximo de *baixa performance*, de tal modo que ocorram aumentos nos escores e esses sejam atribuídos às escolas. Alguns pais, de outro lado, estão preparando seus filhos para os testes a fim de assegurar um bom desempenho, ou ficam chocados pela pobre performance de seus filhos *despreparados*. Os interesses de uma boa escolarização e de um bom cuidado parental tornam-se antitéticos em vista das demandas da performatividade. E a maneira pela qual a performatividade pode facilmente se tornar totalmente divorciada do sentido da prestação do serviço é dramaticamente demonstrada por uma companhia ferroviária britânica que, em diversas ocasiões, passa sem parar por estações em que deveria parar, para assegurar que seus trens cheguem ao seu destino na hora marcada. Ou podemos também mencionar o impacto da publicação dos índices de mortalidade de cada cirurgião nos Estados Unidos, que tem levado muitos médicos a recusar operar casos considerados difíceis ou de alto risco. O mesmo pode ocorrer no Reino Unido – "cirurgiões podem recusar casos de alto risco" diz a manchete do jornal *The Independent* (7 de outubro de 1999).

Direção de Cena dos Eventos

Um colega de Londres descreveu-me uma situação na qual duas escolas alugavam computadores extras para suas reuniões de apresentação à comunidade, buscando dar aos pais a impressão de um ambiente de aprendizagem *hi-tech*. Outro colega da Universidade Chinesa de Hong Kong descreveu uma prática na China continental de escolas que estão para ser inspecionadas alugarem plantas e arbustos de creches locais a fim de cumprirem a exigência de garantirem um ambiente agradável e facilitador de aprendizagem para os estudantes. Em ambos os casos, os itens alugados foram devolvidos quando o evento em questão terminou. Jeffrey e Woods (1998), mais uma vez, descrevem uma escola preparando-se para a inspeção, ensaiando a pergunta dos examinadores: "nós ensaiamos a fim de assegurar que apresentássemos um consenso para qualquer pergunta que eles tivessem. Isso foi muito útil. Eu quero que eles

digam que a equipe administrativa tem uma visão clara e compartilhada" (Grace, citado na página 155). As reuniões de apresentação à comunidade promovidas pelas escolas são hoje eventos cuidadosamente coreografados, às vezes contando com um suporte profissional.

Construindo Descrições da Instituição

Cada vez mais, as instituições do setor público têm sido exigidas a construir uma variedade de descrições textuais de si mesmas sob a forma de planos de desenvolvimento, documentos de estratégia, conjunto de objetivos (assim como os indivíduos). O simbolismo é aqui tão importante quanto a substância, pelo menos em dois sentidos. Primeiro, tais textos simbolizam e representam o consenso incorporado da instituição, e é claro que esses exercícios de extrapolação institucional podem também funcionar como um meio de fabricar o consenso (Ball, 1997), focalizando atividades em torno de um conjunto de prioridades acordadas. Segundo, esses textos fornecem o padrão do esforço compartilhado que desloca ou subsume diferenças, desacordos e divergências de valor. É claro que eles são também uma versão da instituição construída para a apreciação do público externo. Tais descrições podem desdobrar táticas discursivas para transmitir ordem e coerência, consenso e dinamismo, compreensibilidade e autoavaliação crítica, ou, para outros públicos, um personalismo sintético, *uma instituição que se importa*. Dessa maneira, os escritos estabelecem a organização.

Performance como Performatividade

Tudo o que esses exemplos – do que chamei de fabricações *representacionais* – fazem de diferentes maneiras tem efeitos *organizacionais*. Como discuti anteriormente, de maneira genérica, atos de fabricação têm uma ação sobre seus produtores. Como sendo tecnologias de responsabilização, algumas das exigências aqui referidas pretendem operar mais como intervenção formativa que como indicadores cumulativos. O outro sentido de fabricação de uma instituição como *constitutivo* – em face de certos princípios de organização – é o modo pelo qual performatividades são obtidas pela adoção de práticas e políticas particulares. Um modo pelo qual podemos ver isso, que também aponta para a relação existente entre incentivos de mercado, valores de mercado e informação de mercado, está na geração de resultados do exame GCSE e na posição na tabela da liga (*ranking*) em certas escolas do Reino Unido. A lógica do incentivo de mercado pode sugerir que qualquer escola ou universidade que possa selecionar seus clientes assim o fará – seja formalmen-

te ou informalmente. Aquelas escolas que selecionam seus estudantes, seja formalmente ou informalmente, são mais capazes de controlar sua posição na tabela da liga e sua reputação de maneira geral. Além disso, aqueles estudantes que oferecem melhor possibilidade de sucesso no GCSE tendem a ser os mais baratos a ensinar e os mais fáceis de gerenciar. Estudantes que ameaçam a reputação ou a performance da escola serão desvinculados (excluídos); e, de fato, temos visto um massivo crescimento no número de estudantes excluídos da escola no Reino Unido desde 1991. De modo geral, tal como exposto em muitas ocasiões por diretores de escolas em nossa pesquisa, a estratégia de longo prazo mais efetiva para melhorar a performance no GCSE é mudar o ingresso do estudante na escola. Assim, a porcentagem de realização do GCSE e das posições na tabela da liga local não representa meramente os resultados do ensino de *qualidade* e a aprendizagem *efetiva*; ela é, ao contrário, artefato produzido por um complexo conjunto de estratégias políticas e táticas práticas que dão sustentação à fabricação da performance.

Fabricações Individuais

Em adição a essas fabricações organizacionais, como observado anteriormente, nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos. Porquanto sejam desde sempre performance e *gerenciamento da imagem* aspectos rituais tais como entrevistas e conferências, progressivamente esses se tornam parte de rotinas organizacionais, em entrevistas de avaliações anuais, na avaliação dos professores por parte dos estudantes e na promoção e candidatura de emprego. A questão é fazer de você mesmo algo diferente, e, no caso dos textos representacionais, de expressar a si mesmo em relação à performatividade da organização. Esse é um aspecto que Blackmore e Sachs chamam de autogerenciamento – "a questão dizia respeito mais ao que parece ter sido feito do que ao efetivamente feito" (Blackmore; Sachs, 1999, p.10).

O formulário para se obter um emprego ou o texto para uma promoção é cada vez mais um estratagema de primeira ordem. Uma carreira é reconstruída dentro desses textos como um desenvolvimento progressivo e ininterrupto para o presente, com linhas de desenvolvimento adicional, de um potencial acréscimo de valor, desaguando no futuro. Nós ensaiamos nossa reputação nacional e internacional, citamos as resenhas dos nossos livros, destacamos a excelência de nosso ensino e nossa contribuição para a administração e para as comunidades institucionais e acadêmicas. Nós nos tornamos modelos perfeitos com múltiplas forças e possibilidades infinitas para trabalhos futuros, proficientes na arte estudada do convincente exagero. Nós fazemos fantasias de nós mesmos,[7] estetizamos a nós mesmos. Documentos de avaliação podem ser de igual modo fantasiosos ao definirem e relatarem metas pessoais. Somos pegos de novo e cada vez mais na lógica de nossas próprias representações.

Nós estamos envolvidos em uma indexação, uma tabularização do eu. Representamos cada vez mais e encenamos nossas individualidades acadêmicas nos termos da produtividade e das tabelas de performance. Nós trabalhamos nós mesmos e os outros, por meio de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação. Uma nova espécie de ética prática é articulada e implementada. Tudo isso o que estamos vendo, afirmo, "é uma mudança geral nas categorias de autoentendimento e técnicas de autoaprimoramento" (Rose, 1992, p.161).

A Sociedade Performativa

> (…) a generalização de uma forma empresarial para todas as formas de conduta pode servir para incapacitar a habilidade de uma organização de levar a termo seus projetos prioritários ao redefinir sua identidade e, por consequência, a natureza do que seu projeto realmente representa (Du Gay, 1996, p. 190).

Esse é também o argumento de Lyotard. Não se trata de a performatividade atrapalhar o trabalho acadêmico real; ela é um veículo para modificar o que o trabalho acadêmico de fato é. No cerne da tese de Lyotard está seu argumento de que a mercadorização do conhecimento é uma característica-chave do que ele chama de "condição pós-moderna". Isso envolve não somente uma avaliação diferente, mas transformações fundamentais nas relações entre o aprendente, a aprendizagem e o conhecimento, "uma exteriorização completa do conhecimento" (Lyotard, 1984, p.4). Conhecimento e relações de conhecimento, incluindo as relações entre aprendentes, são dessocializadas.

A base disso é a disseminação da forma de mercado ou empresarial como narrativa-mestra que define e confina toda a variedade de relações dentro do Estado e entre o Estado, a sociedade civil e a economia. No que se refere às atividades do setor público, "(...) o deslocamento da ênfase do Estado provedor para o Estado regulador estabelece as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados" (Scott, 1995, p. 80). Como bem observa Bernstein (1996, p.169), "o contrato substitui o pacto". Dentro da esfera pública, esse processo de exteriorização também envolve um profundo deslocamento da natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho. Os compromissos de serviço já não têm mais valor ou significado, e o julgamento profissional torna-se subordinado às exigências da performatividade e do mercado, embora haja obviamente um importante elemento de conformidade cínica em funcionamento nos processos de fabricação individual e institucional. Isso faz parte de um longo processo de reinstrumentalização ética no setor público o qual substitui a preocupação pelas necessidades do cliente e o julgamento do profissional em uma tomada de decisão comercial. O espaço para a operação de códigos éticos autôno-

mos baseados em uma linguagem moral compartilhada é colonizado ou fechado. Embutido aqui está o que Hanlon chama de "uma luta pela alma do profissionalismo" (Hanlon, 1998, p. 50) – uma disputa sobre o significado do profissionalismo que tem em seu centro a questão da confiança – "quem é confiável e por que é confiável está em questão" (Hanlon, 1998, p. 59). Não se confia mais no *ethos* do profissionalismo tradicional para "gerar o que é requerido, aumentando a rentabilidade e a competitividade internacional" (Hanlon, 1998, p.52), e ele está sendo substituído por um "novo profissionalismo comercializado" (Hanlon, 1998, p. 54).

As novas estruturas e os novos papéis para o gerenciamento organizacional com um núcleo central para política, auditoria e regulação e *unidades de fornecimento de serviços* separadas – a borda e o centro – espelham cada vez mais o papel de *direção à distância* do *Estado menor* ou o que Neave (1988) chama de "novo Estado de avaliação". Nesse sentido, o Estado também fornece uma nova configuração ética e um modo geral de regulação, muito mais não intervencionista, de regulação autorregulativa, que, todavia, permite e legitima a disseminação da forma de mercadoria ao mesmo tempo em que somos convocados a tornar nossos produtos acadêmicos e a nós mesmos uma mercadoria. Isso é, para utilizarmos as palavras de Aglietta (1979, p.101), um "conjunto regulativo" ou "um particular modo de coesão social", uma forma historicamente distinta de organização do trabalho. Esse conjunto de tecnologias performativas é um mix improvisado e polivalente de elementos físicos, textuais e morais que "tornam possível governar de um modo 'liberal avançado'" (Rose, 1996, p. 58).

Dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu* (Rose, 1989). Não se trata apenas de um jogo de mudanças na natureza do profissionalismo do setor público e das relações sociais. Muitas dessas mudanças encapsulam um deslocamento mais geral e profundo no modo como nós chegamos a "reconhecer nós mesmos e agir sobre nós mesmos como determinados tipos de sujeitos" (Rose, 1992, p.161) e na "natureza do presente no qual nos encontramos" (Rose, 1992, p.161); e, dessa maneira, certa forma de vida na qual "uma pessoa poderia reconhecer a si mesma" é ameaçada ou perdida (Foucault, 1988, p.49). Ao contrário, somos apresentados a outras maneiras de dizer quem nós somos e de representar a nós mesmos. Nós temos uma oportunidade para ficarmos entusiasmados. Nós também temos oportunidades diárias para recusar esses modos de responsabilização de nós mesmos, não como uma forma de apatia, e sim como um "hiper e pessimista ativismo". Como Foucault observa: "Eu penso que a escolha ético-política que nós precisamos fazer a cada dia é determinar qual o perigo principal" (Foucault, 1983, p. 232).[8]

Recebido em março de 2010 e aprovado em abril de 2010.

Notas

1. A ideia de autenticidade, como uma prática discursiva *per si*, necessita ser mais trabalhada. Ela é aqui tomada em um sentido neutro ou, ao menos, sob a forma de uma "afirmação não positivista […] uma afirmação que nada afirma" (Foucault, 1997, p.197) – um ato de retirada. Todavia, posso ir mais longe ao tomar a *autenticidade* não como uma condição normativa, mas, antes, uma instância que a ela leva, como uma antecipação aos efeitos dos discursos que empregamos, a recusa a se tornar "um cúmplice ingênuo" (Pignatelli, 1993, p.430), uma geração de "respondentes inventivos", celebrantes do "conhecimento sem qualidades" (Foucault, 1980; ver também Ball, 1999).
2. Subjetividade designa aqui "padrões que por intermédio de contextos experienciais e emocionais, de sentimentos, imagens e memórias são organizados a fim de formar uma imagem de si, um sentido de si e dos outros, [assim como outras] possibilidades de existência" (De Lauretis, 1986, p.5).
3. Como explica Mitchell Dean: "a noção de governamentalidade implica, primeiro, um projeto para a análise do estado que não mais repouse sobre a justaposição dos níveis micro e macro do poder, e, segundo, uma autonomia conceitual de uma analítica do micro poder e da teoria da soberania" (Dean, 1994, p.160).
4. As pressões da performatividade e da performance atuam, em formas particulares e ampliadas, sobre os profissionais acadêmicos que não estão colocados e mesmo sobre aqueles que não têm contrato efetivo de trabalho.
5. Erica McWilliam indicou para mim a importância de tentar capturar um sentido das possibilidades sedutoras da performatividade. Ver McWilliam, Hatcher e Meadmore (1999), acerca das premiações na educação superior.
6. Abott distingue os locais promocionais dos locais educativos.
7. Um colega, numa outra universidade, recentemente me descreveu seu pedido de promoção como uma "forma de prostituição".
8. Uma versão estendida deste texto foi apresentada como conferência de celebração à memória de Frank Tate na Associação Australiana para Pesquisa em Educação em Melbourne, 1999. Foi publicada depois na *Australian Educational Researcher,*v. 27, n.2, p. 1-24.

Referências

AGLIETTA, M. **A Theory of Capitalist Regulation:** The US Experience. Londres: New Left Books, 1979.

BALL, S. J. Good School/Bad School. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 1, n. 3, p. 317–36, 1997.

BALL, S. J. Performativity and Fragmentation in "Postmodern Schooling". In: CARTER, J. (Org.). **Postmodernity and the Fragmentation of Welfare**. Londres: Routledge, 1998. P. 187-203.

BALL, S. J. Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher. **Education Policy series**: Occasional Paper. Chinese University of Hong Kong, 1999.

BAUDRILLARD, J. **The Consumer Society**. Londres: Sage, 1998.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BLACKMOER, J.; SACHS, J. **Worried, Weary and Just Plain Worn Out:** Gender, restructuring and the psychic economy of higher education. Brisbane: AARE Annual Conference, 1997

BLACKMORE, J.; SACHS, J. Performativity, Passion and the Making of the Academic Self: Women leaders in the restructured and internationalized university. In: MCKINNON, A.; GRANT, A. (Org.). **Academic Women**, 1999.

BUTLER, J. **Gender Trouble**. Londes: Routledge, 1990.

CORRIGAN, P.; SAYER, D. **The Great Arch**: English State Formation as Cultural Revolution. Oxford: Basil Blackwell, 1985.

DEAN, M. "A Social Structure of Many Souls": Moral regulation, government, and self formation. **Canadian Journal of Sociology**, Edmonton, v. 19, n. 2, p. 145–68, 1994.

DE LAURETIS, T. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, terms and contexts. In: DE LAURETIS, T. (Org.). **Feminist Studies/Critical Studies**. Bloomington: University of Indiana Press, 1986.

DELEUZE, G. Postscript on the Societies of Control. **October**, n. 59, p. 3–7, 1992.

DU GAY, P. **Consumption and Identity at Work**. Londres: Sage, 1996

ELLIOTT, J. **Quality Assurance, the Educational Standards Debate, and the Commodification of Educational Research**. BERA Annual Conference: University of Lancaster, 1996.

FOUCAULT, M. **Language, Counter-Memory Practice**: Selected Essays and Interviews. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish**. Harmondsworth: Penguin, 1979.

FOUCAULT, M. Two Lectures. **Power/Knowledge**. Nova York: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, M. **The History of Sexuality***:* An Introduction. Harmondsworth: Penguin, 1981.

FOUCAULT, M. On the Genealogy of Ethics: An overview of work in progress. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault***:* Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: University of Chicago Press, 1983. P. 229-254.

GEWIRTZ, S; BALL, S. J. Schools, Cultures and Values: the impact of the Conservative education reforms in the 1980s and 1990s in England. **ESRC Values and Cultures project paper**. Londres: King's College London, 1999.

GEWIRTZ, S; BALL, S. J.; BOWE, R. **Markets, Choice and Equity in Education**. Buckingham: Open University Press, 1995

HACKING, I. Making up People. In: HELLER, T.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. (Org.). **Reconstructing Individualism:** autonomy, individuality and the self in western thought. Stanford CA: Stanford University Press, 1986. P. 222-236.

HANLON, G. Professionalism as Enterprise. **Sociology**, v. 32, n.1, p. 43–63, 1998.

JEFFREY, B.; WOODS, P. **Testing Teachers**: The Effect of School Inspections on Primary Teachers. Londres: Falmer Press, 1998.

LASH, S.; URRY, J. **Economies of Signs and Space**. Londres: Sage, 1994.

LINGARD, B.; BLACKMORE, J. The "Performative" State and the State of Educational Research (Editorial). **The Australian Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 1–20, 1997.

LIPIETZ, A. **The Enchanted World, Credit and World Crises**. Londres: Verso, 1985.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern Condition***:* A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.

MCCOLLLOW, C.; LINGARD, B. Changing discourses and practices of academic work. **Australian Universities' Review**, v. 39, n. 2, p. 11–19, 1996.

MCWILLIAM, E.; HATCHER, C.; MEADMORE, D. *Developing Professional Identities*: Re-making the academic for corporate time. Queensland: Queensland University of Technology, 1999

NEAVE, G. On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise, an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe 1986–88. **European Journal of Education**, Paris, v.23, n.1, p. 7–23, 1988

OFFE, C. **Contradictions of the Welfare State**. Londres: Hutchinson, [s.d].

PIGNATELLI, F. What Can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency. **Educational Theory**, Champaign, v. 43, n. 4, p. 411–32, 1993.

RAJCHMAN, J. **Michel Foucault**: The Freedom of Philosophy. Nova York: Columbia University Press, 1985.

ROSE, N. **Governing the Soul**: The shaping of the private self. Londres: Routledge, 1989.

ROSE, N. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (Org.). **The Values of the Enterprise Culture**. Londres: Routledge, 1992.

ROSE, N. Governing "Advanced" Liberal Democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Org.). **Foucault and Political Reason:** Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996. P. 37-64.

SCOT, P. **The Meanings of Mass Higher Education**. Buckingham: Open University Press, 1995.

SLATER, D. **Consumer Culture and Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1997.

WILLMOTT, H. Postmodernism and Excellence: The de-differentiation of economy and culture. **Journal of Organisational Change and Management**, v. 5, n.1, p. 58–68, 1992.

Stephen J. Ball é professor Titular de Sociologia da Educação na Cátedra Karl Mannheim do Institute of Education da University of London, Reino Unido.
Email: S.Ball@ioe.ac.uk

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira
Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 57-76
maio/ago 2010

A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político

Gary L. Anderson

RESUMO - A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. Uma indústria da reforma escolar tem se desenvolvido nos Estados Unidos, desde a publicação do relatório encomendado, *A Nation at Risk*, de 1983. Esse movimento pela reforma escolar foi impulsionado pela teoria do capital humano, pela influência do *lobby* empresarial, pelo apoio bipartidário dos testes da responsabilização por meio da introdução de uma avaliação padronizada e por grandes fundações filantrópicas como as de Bill Gates, Sam Walton e Eli Broad. Esse capítulo defende que o estudo minucioso de que necessitamos exige novas teorias de poder e das relações políticas. Enquanto os atores políticos tradicionais foram cruciais na promoção da legislação a respeito das reformas educacionais, novos e bem-financiados atores políticos promoveram essas reformas por meio da criação daquilo que Edelman (1988) chamou de espetáculo político, resultando em uma cultura de performatividade (Lyotard, 1984) e na privatização de grandes setores da escolarização pública.

Palavras-chave: **Reforma escolar. Espetáculo politico. Privatização.**

ABSTRACT - **School Reform as Performance and Political Spectacle.** A school reform industry has developed in the U.S. dating back to the 1983 commissioned report A Nation at Risk. This school reform movement was driven by human capital theory, the influence of the Business lobby, bipartisan support of high stakes accountability through standardized testing, and venture philanthropists like Bill Gates, Sam Walton, and Eli Broad. This article argues that a thorough understanding of this movement requires new theories of power and politics. While traditional political actors were instrumental in promoting school reform legislation, new well-funded political actors promoted it through the creation of what Edelman (1988) called political spectacle resulting in a culture of performativity (Lyotard, 1984) and the privatization of major sectors of public schooling.

Keywords: **School reform. Political spectacle. Privatization.**

Se os homens (sic) definem situações como reais, são reais em suas consequências.
W.I. Thomas e D.S.Thomas, 1928
As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes.
Karl Marx e Frederick Engels, 1846

Há muito tempo as ciências políticas estão cientes da dimensão simbólica da política; porém, em uma época de mídia de massa, este reconhecimento tem crescido em poder explicativo. Esta maior atenção a uma política do simbolismo levou a uma ênfase sobre a política como performance pública e espetáculos públicos, os quais são cada vez mais encarados como estratégias políticas dominantes usadas por elites para construir consensos políticos em torno de *ideias dominantes*. Esta compreensão social construtivista da política modifica nosso modo de pensar sobre os constructos sociais tradicionais. A teoria da liderança se desviou do estudo dos traços de liderança para como os líderes se engajam no *sentido da gestão* (Anderson, 1990); cada vez mais o consenso político é encarado como *consentimento fabricado* (Herman; Chomsky, 2002); e o relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), conforme alguns, assinalou uma *crise fabricada* (Berliner; Biddle, 1995). Com base no artigo de Edelman (1988) sobre espetáculo político e teorias pós-estruturalistas de poder, este capítulo tentará entender o movimento da reforma escolar nos EUA como um espetáculo político que é realizado no interesse de grupos específicos buscando legitimidade política.

Em suas manifestações mais extremas, a performance como espetáculo político é construída com a explícita intenção de iludir. Antes da entrada dos EUA na primeira Guerra do Golfo, em 1991, uma menina de 15 anos de idade, do Kuwait, chamada Nayirah, depôs em lágrimas perante o congresso, com as câmeras dos noticiários gravando, afirmando que tinha testemunhado soldados iraquianos roubarem bebês de incubadoras em um hospital da cidade do Kuwait. Posteriormente foi revelado que a menina era filha de um diplomata kuwaitiano em Washington e que o governo americano tinha contratado a empresa de relações públicas *Hill and Knowlton* para encenar o testemunho no congresso (Kelly, 2002; MacArthur e Bagdikian, 1993). Esta difamação dos iraquianos assinalou a construção de um novo inimigo e foi uma virada no apoio do público americano à guerra.

O espetáculo da reforma escolar atual talvez seja menos dramático, mas apenas levemente menos dissimulado. Rod Paige, Secretário da Educação dos Estados Unidos que foi trazido a Washington por George Bush, foi superintendente do Distrito Escolar Independente de Houston entre 1994 e 2001. Este distrito era considerado como uma joia na coroa do *milagre texano* em círculos da reforma escolar e em 2002 ganhou um prêmio de 1 milhão de dólares da fundação Broad de Los Angeles como o melhor distrito escolar urbano no país. No ano letivo de 2000-2001, as escolas de Houston relataram que somente 1,5 por cento de seus estudantes tinham evadido. Posteriormente, um artigo de primeira página do *New York Times* de 11 de julho de 2003

relatou que "os resultados de uma auditoria estadual descobriram que metade dos 5.500 estudantes que abandonaram suas escolas no ano escolar de 2000-2001 deveria ter sido declarada como abandono escolar, mas não o foi" (Schemo, 2003, p.1). A auditoria recomendou diminuir a classificação de 14 das 16 escolas auditadas de melhor para pior.

Embora esta *performance* de sucesso tenha sido posteriormente revelada, o dano já tinha sido feito. Rod Paige e George W. Bush levaram o *milagre* do Texas para Washington e no fim tornou-se reconhecido. Histórias recentes isoladas possuem vida curta nas prateleiras e são substituídas por algum espetáculo novo. Quando uma história é desmascarada, o efeito já foi alcançado. Ainda mais, a mídia é somente um elemento entre os diversos utilizados para construir performances como espetáculo político (Edelman, 1988). Portanto, é imperativo que os educadores se alfabetizem em como as performances são construídas e sustentadas. No caso da reforma escolar, isto envolve uma compreensão de como o atual espetáculo da responsabilização leva a culturas de performance que desqualificam, despolitizam e distraem tanto os profissionais da educação quanto os cidadãos a quem servem. As principais preocupações deste capítulo são no interesse de quem o atual espetáculo da reforma curricular é realizado e como este é criado e sustentado ao longo do tempo.

Primeiro, discutirei a questão de por que a reforma escolar tornou-se tão persistente nas duas últimas décadas a ponto de ter de ser transformada em um acessório permanente da paisagem educacional. Em outras palavras, por que este espetáculo da reforma escolar está sendo realizado, quem é seu público-alvo e quem se beneficia desta performance? A seguir, apresentarei uma discussão sobre a estratégia da reforma escolar, inspirado em corporações. Em nível de macropolítica, esta estratégia promove responsabilização de alto impacto por meio de padronização e testagem, substituindo conselhos escolares por controle do governo municipal, abertura de mercados e competição e causando rupturas em sindicatos de professores. Em nível local, a estratégia promove uma autonomia escolar limitada com mecanismos participativos baseados em tomadas de decisão limitadas e políticas de escolha escolar embasadas em princípios do mercado (Anderson, 2001). Embasado em teorias pós-estruturalistas do poder, discutirei a seguir como este espetáculo é sustentado por meio de formas de poder disciplinar e performativo. Finalmente, discutirei como as políticas de responsabilização e escolhas neoliberais e do pós-bem-estar social criam uma cultura performativa despolitizada em escolas e distritos escolares, ao mesmo tempo em que oferecem alguns recursos discursivos que podem ser apropriados e transformados em uma reforma mais autêntica.

Por que o Espetáculo da Reforma Escolar?

Os debates sobre como melhorar as escolas têm grassado por décadas. Mais recentemente, contudo, a reforma escolar institucionalizou-se em secreta-

rias estaduais de educação e distritos escolares nos EUA todo e assumiu até mesmo uma configuração global, na medida em que reformas similares estão acontecendo em países do mundo todo. Nos EUA, a reforma escolar sustenta uma indústria massiva e lucrativa de consultores e avaliadores profissionais, editoras de textos e exames, escolas com fins lucrativos ou *Educational Management Organizations* (EMOs) e *vendedores* de tudo, desde serviços de lancheria até contratos de exclusividade com Coca-Cola e Pepsi (Burch, 2009). Parece ser tomado como certo por quase todo mundo que a *mudança* é boa e que a *reforma* é necessária. O novo senso comum nacional é que as escolas públicas são medíocres, inseguras e não confiáveis. De fato, avisos horrorosos de que nosso sistema educacional está em crise e colocando nossa nação sob risco têm ecoado desde a publicação, em 1983, de *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983). Ainda não está claro quem tem promovido a agitação em favor de uma mudança e uma reforma educacional tão arrebatadora nem quem seriam seus beneficiários finais.

Os professores não têm clamado por mudança. De fato, professores veteranos se tornaram hostis em relação aos especialistas em reforma que caem de paraquedas e então desaparecem. Os professores viram reformas demais chegarem e irem, seguindo as novidades sempre baseadas em pesquisas do momento. Realmente, muitos professores experientes desconfiam das reformas atuais que reduzem sua autonomia profissional e atacam seus sindicatos. No roteiro atual da reforma escolar, professores e administradores são escalados como parte do *sistema educacional* e retratados como vilões.

E quanto aos pais? Os pais, em pesquisa após pesquisa, dizem que estão relativamente satisfeitos com a escola de seus filhos, embora pareçam menos seguros a respeito de outras escolas. Outros membros da comunidade – particularmente proprietários de residências aposentados – podem rejeitar a cobrança de impostos e de apólices mais como um protesto contra altos impostos do que contra as escolas em si. Então, embora professores, pais e comunidades possam ter queixas específicas e justificadas contra suas escolas, como em relação a qualquer outra grande organização burocrática, a atual quase obsessão com a reforma escolar não é resultado de uma insurreição entre estes grupos. Então de onde vem o ímpeto por uma reforma escolar massiva?

Qualquer um que tenha passado um tempo nos tipos de escolas urbanas descritas por Kozol (1992) em *Savage Inequalities* sabe que os pais que vivem em comunidades urbanas de baixa renda não estão felizes com suas escolas. Estas escolas sofrem de financiamento insuficiente, excesso de professores inexperientes ou não credenciados, baixas expectativas em relação aos estudantes, racismo institucionalizado e negligência em geral. Com certeza existem suficientes escolas como estas para representar uma crise em nosso sistema educacional, e Berliner e Biddle (1995) discutem convincentemente que aqui é onde reside a real crise da educação americana. Entretanto, apesar da retórica oficial de *Leave no child behind*, o eleitorado votante dos Estados Unidos não tem sido compreensivo com aqueles que os deixaram para trás em bairros em-

pobrecidos. Lasch (1995) se refere ao abandono dos pobres na América e suas implicações para uma sociedade democrática como "a revolta das elites" Delpit (1995) se refere às crianças que perderam direitos em escolas como "os filhos dos outros". A pobreza é encarada, talvez como nunca antes, como resultado de uma falta de iniciativa, uma dependência da seguridade, más escolhas, promiscuidade levando à gravidez, violência de gangues e drogadição. E isto continua verdadeiro apesar do fato de 70 por cento dos pobres serem *trabalhadores pobres*, com empregos em tempo integral pagando tão mal que, em áreas urbanas com aluguéis altos, frequentemente são sem-teto (Ehrenrich, 2000). Embora esta visão possa parecer excessivamente hostil para alguns, é difícil imaginar que os americanos pobres, que são desproporcionalmente não brancos e altamente não organizados, em aliança com uma classe média apoiadora, tenham conseguido promover uma pauta de reforma escolar massiva. Então de onde veio esta pauta de reforma orientada por uma crise e como ficou impregnada pelo *status* do senso comum?

Michael Apple (1996) identificou quatro grupos superpostos que conseguiram mudar o discurso americano para a direita política a partir do fim da década de 1970: (1) neoliberais inspirados pela ideologia do mercado livre de Milton Friedman; (2) conservadores econômicos e culturais que promovem um retorno a altos padrões, disciplina e responsabilidade pessoal; (3) um grupo de *populistas autoritários* da direita religiosa que apoia a oração nas escolas, os valores familiares conservadores e desconfiam do *grande governo*; e (4) profissionais de classe média "cujo próprio interesse e avanço profissional dependem do uso expandido de responsabilização, eficiência e procedimentos de gestão que são seu próprio capital cultural" (p. 6). Por intermédio de *think tanks*[1], associações comerciais (como a Câmara Nacional de Comércio), televisão a cabo, emissoras de rádio, mega igrejas evangélicas, a indústria da educação com fins lucrativos e o apoio de filantropos ousados, todos os quatro grupos puseram mãos à obra na construção de um espetáculo político que culpou as escolas públicas como responsáveis por todos os males do país, inclusive os crescentes níveis de pobreza e desigualdade.

Construindo o Espetáculo Político

Em *Constructing the Political Spectacle,* Edelman (1988) discute os elementos que integram a construção da política como uma performance com alguns elementos ocorrendo abertamente e outros nos bastidores. Embora Edelman frequentemente seja ambíguo acerca da medida em que o espetáculo político é orquestrado por aqueles com interesses materiais e ideológicos específicos, sua análise dos elementos que integram a construção do espetáculo político é útil para uma crítica dos atuais esforços de reforma escolar. Smith, Miller-Kahn, Heinecke & Jarvis (2004) e Miller-Kahn e Smith (2001) demonstra-

ram como o espetáculo político é construído no interior dos contextos políticos locais. Neste capítulo, estou interessado em como estes contextos políticos locais fazem parte de um espetáculo político em nível macro. Edelman argumenta que a compreensão dos seguintes elementos é fundamental para uma análise da formação política social atual:

1. A importância da linguagem e do discurso. Talvez mais do que qualquer outro cientista político, Edelman (1978) se concentrou na relação entre linguagem e política e no que denominou "estruturação linguística de problemas sociais" (p. 26). Apresenta uma metodologia para estudar política embasada na noção de "como o problema é nomeado envolve cenários alternativos, cada um com seus próprios fatos, julgamento de valores e emoções" (p. 29).

2. A definição de eventos como crises. "Uma crise, como todos os fatos jornalísticos, é uma criação da linguagem usada para representá-la; o aparecimento de uma crise é um ato político, não um reconhecimento de um fato ou uma situação rara" (p. 31). As crises, de acordo com Edelman, "tipicamente racionalizam políticas que são especialmente prejudiciais para aqueles que já estão em desvantagem".

3. Uma tendência de cobrir interesses políticos com um discurso de análise política racional. Uma crise, com frequência, é um apelo aos discursos científicos, racionais, neutros. Por exemplo, se ganha vantagem política não por meio de retórica política, mas sim por meio de *think tanks* financiados privadamente e ideologicamente orientados que patrocinam e disseminam pesquisas *objetivas*.

4. A evocação linguística de inimigos e o deslocamento de alvos. Aqueles com o poder de manipular o sentido podem culpar os radicais com estabilidade, o estado de bem-estar, a promoção social, os métodos progressistas de ensino, os sindicatos de professores, etc. como os vilões da reforma educacional. Todos deslocam a atenção de outros possíveis atores e eventos. Limitar a exigência de responsabilização às escolas também desloca outros alvos que escapam à atenção (por exemplo, as corporações, os gastos militares etc.).

5. O Público como espectador político. A participação democrática está limitada a rituais reativos, como votar ou participar de uma pesquisa eleitoral: "(…) Um voto individual está mais próximo de uma forma de autoexpressão e de legitimação do que de influência (…)" (p. 97).

6. A Mídia como mediadora do espetáculo político. Edelman atribuiu aos noticiários e a outras formas de mídia um lugar central na construção do espetáculo político. O livro *A Society of the Spectacle*, de Debord (1994), explorou a influência da mídia sobre a vida social em geral.

Todos os elementos da descrição de Edelman sobre a construção de um espetáculo político estão presentes nos esforços atuais de reforma escolar nos EUA. Embora eu elabore estes elementos em maiores detalhes a seguir, alguns exemplos devem ser suficientes para ilustrar algumas das maneiras pelas quais o espetáculo da atual reforma escolar está sendo construído mediante: 1) a construção de uma crise pela definição da nação como economicamente s*ob risco*; 2)

o uso da linguagem para criar heróis e vilões, por exemplo, elevando o *empreendedor* e a *escolha* acima do *sistema educacional*. Muitas vezes as metáforas se destacam em debates públicos, como quando usamos expressões como *cliente* ou *consumidor* de educação como uma mercadoria, em vez de encarar o sistema educacional como algo formando cidadãos em uma sociedade democrática; 3) a promoção de ideologia neoliberal como *pesquisa objetiva* produzida por *think tanks* da direita; 4) a tendência da mídia de usar acriticamente esta *pesquisa* em suas reportagens sobre educação; 5) e, finalmente, o movimento para substituir a participação política genuína por escolha em um mercado educacional, reduzindo o público a espectadores da política em vez de participantes.

A Pauta Neoliberal e a Reforma Escolar

Duas narrativas fundamentais procuram explicar as origens do movimento da reforma escolar. Uma é a narrativa neoliberal/neoconservadora oficial, construída por meio de relatórios autorizados, *think tanks* conservadores e mídia corporativa. Esta narrativa, delineada a seguir, enxerga as escolas públicas como estando em crise devido ao seu fracasso em produzir capital humano de alta qualidade para as corporações americanas. A outra narrativa enxerga a crise real como um sistema que reflete e reproduz as selvagens iniquidades de nossa sociedade (Harvey, 2005; Kozol, 1992). A primeira narrativa é a narrativa dominante dos dois partidos políticos principais, mas está cada vez mais se apropriando dos discursos da última para se promover, como na legislação bipartidária *Leave No Child Behind*.

A narrativa oficial – que é bem conhecida da maioria dos educadores – evoca uma série de eventos históricos que supostamente serviram como um despertar para nosso sistema educacional. De acordo com esta narrativa, a antiga União Soviética derrotou os EUA no espaço no fim da década de 1950 e os japoneses superaram a economia americana no começo da década de 1980. O sistema educacional americano era encarado como o principal culpado. O amplamente divulgado relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) evidenciou o suposto vínculo entre nosso bem-estar econômico como nação e o estado de nosso sistema educacional, definindo a teoria do capital humano como a norma definitiva para mensurar a reforma escolar. Isso foi seguido por comparações internacionais selecionadas que retrataram o sistema educacional americano como atrasado em relação a outros países. Embora a teoria do capital humano fosse uma justificativa útil para reformar as escolas americanas, nunca houve muitas evidências empíricas de que o vínculo entre a economia americana e nosso sistema educacional fosse muito forte. Se este suposto vínculo fosse levado a sério, os altos lucros corporativos e a produtividade dos trabalhadores da década de 1990 teriam sido atribuídos a um sistema educacional a ser invejado pelo mundo, não um que está em crise e requer importantes revisões. A

pesquisa desmascarando o vínculo economia-educação (Berliner; Biddle, 1995; Levin, 1998) coloca seriamente em questão as justificativas para reforma escolar com base na teoria do capital humano.

Nesta seção, apresentarei uma narrativa alternativa que explica melhor o atual espetáculo da reforma escolar como uma performance que combina políticas neoliberais com retórica da equidade. Argumentarei que as atuais iniciativas de reforma escolar podem ser mais bem entendidas como uma extensão da reestruturação econômica global que vem ocorrendo ao longo das três últimas décadas. Este espetáculo neoliberal emprega um complexo conjunto de estratégias de gestão e política – por exemplo, desacreditando e privatizando instituições públicas, subcontratando a prestação de serviços, introduzindo a avaliação de performance baseada em resultados, maior confiança em padrões e padronização e promovendo a noção de que o mercado é um árbitro superior dos valores e mecanismos sociais para a tomada de decisão democrática.

Minha referência a uma pauta ideológica corporativa e neoliberal poderia chocar alguns leitores como conspiratória demais. Entretanto, uma conspiração implica algum nível de sigilo e dissimulação. Ao contrário, a mercantilização e a privatização de escolas e da sociedade em geral são uma meta ideológica explícita da maioria dos neoliberais. O neoliberalismo está tão em voga em ambos os partidos políticos que existe pouca necessidade de dissimular. Milton Friedman (1962), talvez o economista neoliberal mais conhecido, expôs esta pauta neoliberal para a educação em seu livro *Capitalism and Freedom.* As Câmaras Locais de Comércio e as Mesas Redondas de Negócios ingressaram agressivamente no cenário da educação promovendo suas ideias de livre mercado. As páginas de *think tanks* conservadores na Internet, como a Fundação Heritage, proclamam abertamente as metas neoliberais, e diversos pesquisadores documentaram a crescente influência corporativa sobre os distritos escolares urbanos (Anderson, 2009; Bartlett, Frederick; Gulbrandsen, 2002; Mickelson, 1999).

Responsabilização Exige Performance

Muitos apontaram as aparentes contradições da reforma escolar como a devolução de poder por meio de uma maior tomada de decisão e escolha local acoplados com tendências de centralização relacionadas a testagem e padrões. Estas tendências respondem a uma lógica que busca maior controle sobre o sistema educacional – que Ball (1998) denomina de dirigindo à distância –, enquanto também busca maior legitimidade por intermédio de um discurso de participação democrática e empreendedorismo nas forças do mercado. Muitos defendem esta abordagem como um modelo de engenharia social sofisticada que exerce pressão de cima enquanto oferece flexibilidade limitada para responder às necessidades locais. Resulta, defendem eles, em um melhor alinhamento de *sistemas frouxamente acoplados* para que inovações de cima para baixo,

baseadas em pesquisa, possam ser implementadas com mais êxito. Professores e administradores sofrem mais do que uma pressão benigna, entretanto, já que um foco sobre a testagem e os currículos prontos limitam drasticamente sua autonomia profissional e, em muitos casos, reduzem quase literalmente o ensino a uma performance predeterminada. Como discutirei a seguir, não só o poder é exercido por meio desta combinação de pressão de cima para baixo e de limitada tomada de decisão local, como a constante necessidade de ser responsável pelos padrões e testagem da performance criou uma intensificação e uma distorção do trabalho de professores e administradores que ainda estão por serem totalmente documentadas.

Embora a maioria concorde que não existe nada de errado com a noção de que as instituições sociais deveriam ter responsabilidade com o público, os sistemas de responsabilização atuais, com sua combinação de pressões do mercado e padronização de currículo, avaliação e instrução, tornaram-se altamente controversos. Formas de engenharia social que utilizam padronização e modelos industriais fazem parte do "culto da eficiência" documentado por Callahan (1962), que transferia princípios dos negócios para a educação. Como foi manifestado no movimento de Gestão de Qualidade Total na década de 1980, com seu controle estatístico e abordagem em equipe, os esquemas atuais de gestão e responsabilização fazem parte de uma reciclagem corrente dos princípios de negócios neotayloristas aliviados pela teoria das relações sociais (ver Carey, 1995, para um relato de como o movimento das relações humanas emergiu como resposta ao conflito trabalho-gestão e a um movimento sindicalista revigorado na década de 1930). Tais reformas aparentam ser procedimentos racionais e científicos planejados para inspirar no público o tipo de confiança que este tem em cirurgiões e engenheiros. O que é novo na reforma atual é a maior intensificação dos sistemas de responsabilização com base na constante testagem e na combinação destas formas tradicionais de controle e legitimação social com novas, baseadas em princípios do mercado.

Um dos aspectos mais sarcásticos do recente ato *No Child Left Behind* (NCLB) é tornar as escolas o bode expiatório dos problemas de desigualdade que estão muito além de seu controle (Labaree, 2008). Como foi discutido anteriormente, o espetáculo político desloca alvos ao mudar a atenção de uma arena social para outra. Não é falha da escola pública que nas duas décadas passadas tenhamos visto maior desigualdade na distribuição de recursos do que em qualquer outra época de nossa história desde a década de 1920. Ainda assim, enquanto *A Nation at Risk* culpava as escolas por nossa suposta falta de competitividade internacional, agora o NCLB culpa as escolas por desigualdade social também. Como Tyack e Cuban (1995) apontaram, os reformadores da educação conspiraram durante a história recente para "culpar as escolas por não resolverem problemas fora de seu alcance. Mais importante, a tradição utópica da reforma social pela escolaridade muitas vezes desviou a atenção de reformas societais mais caras, politicamente controversas e difíceis" (p. 3). O NCLB defende a redução das desigualdades educacionais, embora não consi-

ga problematizar as crescentes desigualdades sociais e econômicas. De acordo com Apple (2001), isso não surpreende, já que o Estado está desviando

> (...) a culpa pelas desigualdades muito evidentes em acesso e renda que prometeu reduzir de si para escolas, pais e crianças individuais. Isto, é claro, também faz parte de um processo maior em que grupos econômicos dominantes desviam a culpa pelos efeitos massivos e desiguais de suas próprias decisões mal orientadas de si para o Estado. O Estado então encara uma crise de legitimidade muito real. Dado isto, não deveríamos nos surpreender nem um pouco que o Estado busque então exportar esta crise para fora de si mesmo (p. 416).

No contexto americano, a responsabilização ainda é grandemente exercitada por intermédio de regimes de testagem que estão conectados a avaliações externas e a diversas formas de humilhação pública. Em casos extremos, as escolas podem ser reconstituídas ou fechadas. No entanto, outro elemento da responsabilização que muitas vezes é visto como complementando regimes de testagem é a mercantilização do sistema educacional. A mercantilização assumiu um papel mais proeminente na Grã-Bretanha e está aumentando rapidamente no contexto norte-americano por meio de *charter schools*[2]*, magnet schools*[3]*,* e, em menor medida, *vouchers*[4].

Transferindo Princípios do Mercado para a Esfera Pública

Os muitos grupos que estavam engajados na construção de um espetáculo político que retratasse um sistema de escolas públicas em crise eram, em grande medida, os mesmos grupos que propuseram soluções. O modelo de reforma escolar acima descrito se baseia em engenharia social para conduzir o sistema escolar e se embasou fortemente no setor corporativo. Contudo, economistas mais conservadores viram nesta crise fabricada uma oportunidade para promover suas metas neoliberais, de livre mercado, ideológicas. Nos anos do pós-guerra, um grupo de economistas da Universidade de Chicago promoveu uma visão da natureza humana como *homo economicus,* baseados em suposições de individualidade, racionalidade e autointeresse. Milton Friedman, Gary Becker e George Stigler tinham preparado o terreno intelectual para o que Peters (2001) chama de forma "imperialista" de economia de livre mercado, na qual a economia neoclássica supostamente proporcionaria uma abordagem *unificada* ao estudo do comportamento humano. Esta abordagem deveria ser estendida a áreas que tradicionalmente são reservas das ciências políticas, da sociologia e das outras disciplinas das ciências sociais.

O mercado também é visto como um substituto para a política e a democracia. Chubb e Moe (1990) discutem em *Politics, Markets, and America's Schools* que

> a causa mais básica de performance não efetiva entre as escolas públicas da nação é sua subordinação à autoridade pública... Os problemas mais fundamentais da escola estão enraizados nas instituições de controle democrático pelos quais são governadas (p. 267).

De acordo com defensores da mercantilização, a fragilidade da participação na forma de comitês escolares ou governança compartilhada em nível de escola é sua falta de efetividade inerente, tornando a escolha em um mercado quase perfeito preferível à voz em um ambiente politizado. O espetáculo político da reforma escolar baseada em princípios do mercado é profundamente antipolítico e leva à atrofia de habilidades e dispositivos para participação política (Boggs, 2000).

O ponto aqui não é defender o injusto sistema escolar público que temos, mas sim promover uma visão de escolas públicas em um setor forte e saudável que está sendo solapado por políticas pós-bem-estar social. Não existe nada errado *per se* em oferecer escolhas para crianças, tanto quanto não existe nada errado com o intercâmbio de mercadorias em um mercado. Contudo, como defende Deborah Meier (1995), "(…) devemos adaptar o conceito de escolha para um instrumento conscientemente equitativo para reestruturar a educação pública para que, ao longo do tempo, todos os pais possam ter os tipos de escolhas que os favorecidos têm agora, mas de maneiras que promovam objetivos públicos e não os enfraqueçam" (p. 99). O atual espetáculo da reforma escolar, embora clame pela melhoria da educação de todas as crianças, muito frequentemente parece enfraquecer estes mesmos objetivos.

Controle por Meio de Autorregulação e uma Cultura Escolar Performativa

O espetáculo político é uma performance macropolítica que prepara um novo terreno ideológico mais favorável a uma pauta política em particular. Cria uma crise, desloca alvos, evoca inimigos, renomeia problemas, finge neutralidade e reduz cidadãos a espectadores passivos. O atual espetáculo da reforma escolar pavimenta o caminho para a concepção de um sistema escolar que sirva a interesses e resultados corporativos em maior mercantilização – e, no fim, à privatização – do setor público. O sistema de responsabilização de cima para baixo promovido pela atual legislação da reforma escolar é complementado em nível micropolítico por uma série de práticas disciplinares que embasam novas formas de poder. Estas novas formas de poder estão vinculadas a outra noção neoliberal: a autogestão. Na seção seguinte, discutirei como novas práticas embasadas em vigilância e performatividade incentivam os alvos do poder a tramarem seu próprio desempoderamento.

A noção de elites corporativas promovendo um espetáculo político autointeressado nos leva de volta a debates sobre poder político das décadas de

1950 e 1960. A concepção pluralista de poder de Dahl (1961) como um choque de grupos de interesse foi concebida como uma crítica de visões de poder populares na época que Dahl sentiu como presa demais às "elites do poder" (Mills, 1956) e muito deficiente em rigor empírico. Dahl defendeu a operacionalização de uma definição de poder em que se pudesse observar e mensurar quem exercia o poder e em que medida em determinada situação. Desta maneira se poderia explicar por que certas decisões são tomadas e quem maneja o poder em cada caso (Dahl, 1961). Outros teóricos políticos apontaram que o poder é exercido não somente por meio de decisões tomadas em arenas formais de tomada de decisão, mas também por meio de esforços das elites para manter decisões fora destas arenas (Bachrach e Baratz, 1963). Seguindo esta visão, tendia-se a estudar como assuntos eram mantidos fora da agenda ou explicar a não ocorrência de algo que poderia ter ocorrido de outra maneira, por que alguma coisa aconteceu, por que algo se transforma em um não evento (Anderson, 1990).

Lukes (1974), defendendo uma terceira dimensão ao poder, afirmou que em ambos os casos o poder era exercido tanto para promover os interesses de alguém como para impedir que os interesses de outros prevalecessem, mas isto presumia que os atores sociais sempre sabem quais são seus interesses. Assim, de acordo com Lukes, a falha em agir pode ser uma recusa em atuar ou pode ser a inabilidade do ator em enxergar a necessidade de ação desde o começo. Lukes via tanto Dahl (1961) quanto Bachrach e Baratz (1963) atolados em um behaviorismo que enxergava as decisões e as não decisões como exemplos explícitos e observáveis de poder. Seguindo Gramsci, ele argumentou que o exercício de poder se estendia à determinação de nossos próprios "interesses" e "necessidades". Conforme Lukes (1974), A pode exercer poder sobre B ao fazer com que ele (sic) faça o que não quer fazer, mas também exercita o poder sobre ele influenciando, formatando ou determinando suas próprias vontades. A ruptura de Lukes com as noções anteriores de poder behavioristas voltou a atenção para modos de controle mais discretos e cognitivos associados à problemática marxista da hegemonia e da "falsa consciência".

Essas noções de poder mais sofisticadas, cognitivas ajudaram a explicar os resultados de conflito e luta política (ou sua falta) em uma Era pós-industrial, de informação, em que a manipulação da opinião pública tinha se tornado uma arte refinada. Foi no contexto deste debate que Edelman (1967, 1978) começou a desenvolver sua teoria de espetáculo político. No entanto, mesmo com esta visão de poder como controle cognitivo, ainda era possível criar "espaços" para contrapor o controle de informação e a hegemonia das relações públicas. Como veremos, as abordagens pós-estruturalistas – particularmente a visão de poder de Foucault – movem-se além tanto do reino comportamental quanto do cognitivo.

A concepção de poder de Foucault era ainda mais difundida e discreta do que a de Lukes. Indo além das formas cognitivas de controle, incluindo abordagens gramscianas que camuflam a ideologia como senso comum, ele propõe uma microfísica do poder que disciplina o corpo, a mente e a alma. A visão de poder de Foucault é ilustrada pelos desenhos do Panóptico de Jeremy Bentham datados

do século XIX, que consiste em uma torre cercada por uma estrutura circular contendo celas que são visíveis a partir da torre. Os ocupantes destas celas nunca sabem se alguém na torre está observando-os, mas como não conseguem enxergar o interior da torre, devem supor que estão sendo observados.

> Tudo que é necessário então é colocar um supervisor em uma torre central e encerrar em cada cela um louco, um paciente, um condenado, um trabalhador ou um escolar... Daí o principal efeito do Panóptico: induzir no interno um estado de visibilidade consciente e permanente que garanta o funcionamento automático do poder (Foucault, 1979, p. 200-201).

Foucault desafia a noção de que o poder é uma coisa que é exercida e defende que está incrustado nas relações sociais. Na sociedade moderna o poder é exercitado por meio de relações institucionais que disciplinam nossas maneiras de pensar e agir por autorregulação. Isso é verdade para muitas reformas administrativas aparentemente progressistas.

Embora Barker (1993) tire seus exemplos de organizações industriais e não profissionais, escolas e universidades adotaram inovações corporativas, como a equipe. Barker defende que em instituições pós-burocráticas, o controle é cada vez mais exercido pela mudança "do *locus* de controle da gestão para os próprios trabalhadores, que colaboram para desenvolver os meios de seu próprio controle" (p. 411). Barker chama isso de "controle concertivo", o qual, afirma, resulta na negociação de um novo conjunto de valores centrais consensuais entre membros organizacionais. Diferentemente do controle burocrático que atribui controle a supervisores que aplicam regras burocráticas, o controle concertivo por meio de equipes de autogestão ou conselhos locais delega a criação e a supervisão de regras e normas para membros organizacionais. Embora isso possa parecer um desenvolvimento positivo – e sob certas condições pode sê-lo –, também aumenta a intensidade de controle enquanto esconde suas fontes. Barker descreve um ambiente em que a pressão dos pares, a vigilância e mesmo a humilhação se tornam eventos diários. Conforme Barker,

> O controle concertivo é muito mais sutil do que um supervisor dizendo a um grupo de trabalhadores o quê fazer. Em um sistema concertivo (...) os trabalhadores criam um sistema de controle baseado em valor e então se integram a ele por meio de sua forte identificação com o sistema (Barker, 1993, p. 434).

Essa forte identificação faz com que a criação e a aplicação de regras entre os trabalhadores pareçam um processo natural e se submetem voluntariamente ao seu próprio – e frequentemente rigoroso – sistema de controle.

Além do controle concertivo embasado na vigilância, duas outras formas de controle tornaram-se mais difundidas: o controle espetacular e o controle por meio da performatividade. O controle espetacular é largamente exercitado por meio da tecnologia e da mídia. Guy Debord, contemporâneo de Foucault, desenvolveu uma teoria de "poder espetacular" que publicou em *The Society of the*

Spectacle (original em francês de 1967; aqui uso a tradução para o inglês de 1994). Enquanto Foucault sentia que o poder do antigo espetáculo público (por exemplo, gladiadores, circos, templo) tinha sido ultrapassado pelo poder de vigilância do Panóptico, Debord argumentava que o poder espetacular não tinha retroagido, mas simplesmente se tornou mais sofisticado na Era pós-industrial da informação. Vinson (2002) discute que Debord, ao vincular as formas modernas de espetáculo à lógica da sociedade capitalista tardia, demonstra como a imagem mensurava todas as relações sociais. O espetáculo moderno por mídias variadas (por exemplo, televisão a cabo funcionando o dia todo; revistas em papel e eletrônicas; a Internet; conectividade sem fio; *net/webcams* bidirecionais; cursos *on line* etc.) exercita o controle "isolando e fragmentando, negando a história, distorcendo a realidade, alienando e monopolizando a comunicação (direção única, para seu proveito)" (Vinson, 2002, p.12). De acordo com Debord (1994), o espetáculo moderno era "o reino autocrático da economia de mercado que tinha acedido a uma soberania irresponsável e a totalidade de novas técnicas de governo que acompanhavam este reinado" (p.2). Tanto na teoria do espetáculo de Edelman quanto na de Debord, a concentração de mídia corporativa intensifica e estende em grande medida o poder espetacular.

Ball (2001) ainda sugere outra forma de controle, que defende que esteja suplementando – ou talvez substituindo – a noção de controle do Panóptico de Foucault com base na vigilância e na autorregulação, bem como o poder espetacular de Debord. Propõe um tipo de poder performativo que representa um novo modo de regulação, particularmente em nível organizacional. O poder, segundo Ball, é exercitado por uma demanda constante de performatividade:

> (…) a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a elaboração de relatórios e a promoção de aprovações, inspeções, a revisão por pares (…) Não existe tanto, ou não somente, uma estrutura de vigilância, quanto um fluxo de performatividades tanto contínuas como movimentadas – que é espetacular. Não é a possível certeza de sempre estar sendo visto que é o problema, como no panóptico. É a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por diferentes agentes; o "resgate" de performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores cambiantes que faz de nós continuamente responsáveis e constantemente registrados (p. 211-212).

Esta nova cultura da performatividade é um dos elementos-chave na construção e na perpetuação do novo cidadão corporativo e o atual espetáculo da reforma escolar. Na próxima seção, enfocarei como uma cultura de performatividade evolui em escolas sob esquemas de responsabilização que se embasam em padrões e testagens de alto risco.

Criando uma Cultura de Performatividade

Ao longo da maior parte da história, a *performance* teve um sentido duplo – um concreto e outro simbólico. Alguém poderia realizar uma tarefa ou poderia

realizar um ritual. Assim, sempre houve algum jogo entre a noção de performance como alcance de um resultado e da performance como atuação (Stone, 1999).

Lyotard (1984) nos leva de volta à noção de performance com alcance de um resultado. A análise do que Lyotard chama de "performatividade" é crucial na compreensão da relação entre performatividade e o espetáculo político que a agenda corporativa construiu. Aqui, a performatividade se refere à performance como maximizando a eficiência, em vez de noções de performance mais tradicionais, como o desempenho de papéis. Conforme Lyotard, a performatividade tem a ver com a eficiência de um sistema social no qual a meta de conhecimento não é mais a verdade, a justiça ou qualquer outra narrativa iluminista, mas sim a eficiência do sistema. Citarei Lyotard (1984) longamente, já que está relacionado à educação:

> A pergunta (aberta ou implícita) agora feita pelo estudante profissional, o Estado ou instituições de ensino superior não é mais "é verdadeiro?", mas "Qual sua utilidade?" No contexto da mercantilização do conhecimento, mais frequentemente do que não esta pergunta equivale a "É vendável?" e, no contexto de crescimento do poder, "É eficiente?". Ter competência em uma habilidade orientada por performance realmente parece vendável nas condições acima descritas e é eficiente por definição. O que não constitui mais a nota de avaliação é a competência como é definida por outros critérios de verdadeiro/falso, justo/injusto etc. – e, é claro, baixa performatividade em geral (p. 51).

O princípio de performatividade de Lyotard envolve a otimização da performance ao maximizar o que sai e minimizar o que entra. Assim, a educação baseada em resultados criou uma cultura de responsabilização, ou seja, critérios de performance, indicadores de performance, gestão de performance etc. Como aponta Ball (2001), uma cultura de responsabilização se transforma em uma cultura de performance. A necessidade de sermos constantemente responsabilizados aumenta nossa visibilidade e requer que alinhemos nossas performances com critérios externos de responsabilização. Ball chama esta exigência continuada de desempenhar para os outros de *fabricação* e discute que uma cultura de performatividade cria uma necessidade de fabricar performances.

Ironicamente, uma cultura de performance muitas vezes diminui a eficiência em vez de aumentá-la. Como pode atestar qualquer um que tenha se envolvido com a revisão externa de um programa, a geração de informação performática e performances rituais, como entrevistas e apresentação de comprovantes de desempenho escolar, desviam energia do ensino e da pesquisa, os objetivos centrais de escolas e universidades. Da mesma forma, uma cultura de testagem em escolas diminui em vez de aumentar a quantidade de aprendizagem autêntica (ou seja, não predefinida) que ocorre em sala de aula. De igual importância para Ball (2001) é o impacto que uma cultura de performance tem sobre a possibilidade de instituições autênticas e de um ser autêntico. A redução de pessoas a *bases de dados* e o constante esforço devotado à fabricação esvazia as instituições de práticas e relações autênticas. A gestão se torna

> (...) onipresente, invisível, inescapável – parte de, incorporada a tudo que fazemos. Escolhemos e julgamos nossas ações e elas são julgadas pelos outros com base em suas contribuições à performance organizacional. E em tudo isto as demandas de performatividade encerram dramaticamente as possibilidades de "discursos metafísicos", para relacionar a prática a princípios filosóficos como justiça social e equidade (Ball, 2001, p. 216).

Essas performances públicas constantes são semelhantes àquelas discutidas por Scott (1997), em que grupos subordinados devem fabricar performances na presença de grupos dominantes. Embora muitos amos de escravos e suas famílias possam ter acreditado que seus escravos domésticos realmente os amassem, podem não ter tido ciência da possibilidade de que os escravos se tornaram especialistas em performance pública a fim de sobreviver. Estas performances, no entanto, cobraram um preço psíquico e muitos membros de grupos subordinados pagaram com suas vidas quando não puderam mais sustentar a performance. Apesar de reconhecer que dificilmente os professores estão em situação comparável aos escravos, algo semelhante acontece com professores quando a fabricação invade sua cultura profissional. Estamos vendo um aumento em aposentadorias precoces e estresse relacionado ao trabalho entre professores e um sentimento comparável de tensão emocional entre estudantes, que também estão sujeitos a um regime de testagem que requer mais performatividade na sala de aula do que ensino e aprendizagem autênticos.

Considerações Finais

Embora interesses corporativos tenham exercido um importante papel na construção do espetáculo político, e embora os discursos e as políticas de reforma dominantes possam ser esmagadores, nunca são totais. Podem ser desafiados e até mesmo modificados. Protestos no mundo todo contra a Organização Mundial do Comércio, o colapso econômico da Argentina, o melhor exemplo da teoria econômica neoliberal e o mais recente colapso global do sistema financeiro são fendas evidentes na couraça da ideologia neoliberal.

Profissionais das escolas também estão protestando contra a cultura da performatividade orientada pela responsabilização que está dominando suas vidas profissionais. Embora a ameaça de descapacitação e despolitização seja real, os profissionais das escolas delinearam formas de *consentimento criativo* com um sistema de responsabilização que distorce o ensino e a aprendizagem autênticos. Seu compromisso criativo envolve o que Elliott (2002) denomina de "uma produção cética de performances auditáveis" (p. 202), como ensinar para o teste, manipular taxas de abandono escolar e recrutar estudantes de *baixa manutenção*.

Embora estes comportamentos claramente não sejam éticos, são previsíveis com base em evidências históricas. Welsh (1998) documenta paralelos entre as reformas de hoje e as reformas comerciais do século XIX e começo do século XX, quando "formas de eficiência impostas sobre o sistema escolar e de ensino superior eram motivadas por metas de corte de custos, um desejo de vocacionar o currículo e um desejo de impor um *ethos* de princípios de estilo de negócios sobre sistemas de educação financiados publicamente" (p. 157). Em sua análise do *British Revised Code*, de 1860, cuja peça central era "pagamento por resultados," ele documenta a cultura performativa na época, que, como hoje, resultou em fabricação maciça. De acordo com Welsh,

> (...) os professores "recheavam e quase assavam" seus alunos com itens de teste quando os professores sabiam que a visita do inspetor era iminente. Outros professores treinavam secretamente seus alunos para que, quando fossem questionados, levantassem sua mão direita se soubessem a resposta certa, mas a esquerda se não o soubessem, criando assim uma impressão mais favorável sobre o inspetor visitante (p. 161).

Como escolas e sistemas escolares existem em uma cultura de performance que não pode resultar em melhorias significativas, muito menos diminuir a velocidade do aumento de desigualdades de classe e raça, nosso contexto político nacional cada vez mais se modificou rumo a um espetáculo político. Este capítulo sugere que o espetáculo é orquestrado em defesa de interesses corporativamente orientados, neoliberais. A complexa dinâmica desta orquestração pode ser tudo, exceto transparente, linear ou autoevidente, contudo. É cheia de contradições, contratempos, vitórias, manifestantes e discordâncias sobre aspectos-chave entre facções na comunidade de negócios. É precisamente por isso que o espetáculo político é necessário. Na medida em que a opinião pública pode ser manipulada e se fundir com o senso comum, as crescentes mercantilização, privatização e estratificação de sociedades em todo o globo continuarão ininterruptas. As elites e seus aliados ideológicos que ajudam a construir e sustentar o espetáculo político, no entanto, vivem com o conhecimento de que o espetáculo pode ser desconstruído, sendo seu patíbulo desmantelado tábua por tábua. Este é o longo projeto à frente de profissionais e estudiosos da educação críticos, e as teorias de espetáculo, performance e performatividade são importantes ferramentas nesta empreitada.

Recebido em março de 2010 e aprovado em abril de 2010.

Notas

1 N. de T.: instituições sem vínculo partidário nem governamental que produzem e difundem conhecimentos e estratégias relacionados a assuntos políticos, econômicos ou científicos.

2 N. de T.: alternativa entre escola pública e privada, possuindo autonomia e recebendo dinheiro público.

3 N. de T.: escola pública que aceita estudantes com determinados talentos cuja admissão é regulada por testes para ingresso.

4 N. de T.: subsídio oferecido pelo Estado às famílias para que paguem a escola em que desejam que seus filhos estudem.

Referências

ANDERSON, G. L. **Advocacy Leadership***:* Toward a post-reform agenda in education. New York: Routledge, 2009.

ANDERSON, G. L. Hacia una participacion autentica: Deconstruyendo los discursos de las reformas paricipativas en educacion. In: NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros; ANDRADA, Myrian (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas.** Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad, 2001.

ANDERSON, G. L. Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. **Educational Administration Quarterly***,* v. 26, n. 1, p. 38-59, 1990.

ANDERSON, G. L.; GRINBERG, J. Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. **Educational Administration Quarterly***,* v. 34, n. 3, p. 329-353, 1998.

APPLE, M. Comparing neo-liberal projects and inequality in education. **Comparative Education**, v. 37, n. 4, p. 409-423, 2001.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. Decisions and non decisions: An analytical framework. **American Political Science Review***,* v. 56, n. 1, p. 947-952, 1963.

BALL, S. J. Labour, learning, and the economy: A "policy sociology" perspective. **Cambridge Journal of Education**, v. 29, n. 2, p. 195-206, 1998.

BALL, S. J. Performativites and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In: GLEASON, D.; HUSBANDS, C. (Org.) **The performing school**: Managing, teaching and learning in a performance culture. Londres: Routledge/ Falmer, 2001. P. 210-226.

BARKER, J. Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n.3, p. 408-437, 1993.

BARTLETT, L.; FREDERICK, M.; GULBRANDSEN, T. The marketization of education: Public schools for private ends. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 5-29, 2002.

BERLINER, D.; BIDDLE, B. **The manufactured crisis**: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

BOGGS, C. **The end of politics**: Corporate power and the decline of the public sphere. Nova York: The Guilford Press, 2000.

BURCH, P. **Hidden Markets**: The New Education Privitivation. Nova York: Routledge, 2009.

CALLAHAN, R. **Education and the cult of efficiency**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

CAREY, A. **Taking the risk out of democracy**: Corporate propaganda versus freedom and liberty. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1995.

CHUBB, J.; MOE, T. **Politics, Markets, and America's schools**. Washington, D.C.: The Brookings Institute, 1990.

DAHL, R. **Who governs?**: Democracy and power in an American city. New Haven, CT: Yale University Press, 1961.

DEBORD, G. **The society of the spectacle**. New York: Zone Books, 1994.

EDELMAN, M. **Constructing the political spectacle**. Chicago: the University of Chicago Press, 1988.

EDELMAN, M. **Political language**: Words that succeed and policies that fail. New York: Academic Press, 1978.

EDELMAN, M. **The symbolic uses of politics**. Urban, IL: The University of Illinois Press, 1967.

ELLIOTT, J. Characteristics of performance cultures: Their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In: GLEASON, D.; HUSBANDS, C. (Org.) **The performing school**: Managing, teaching and learning in a performance culture. Londres: Routledge/Falmer, 2002. P. 192-209.

EHRENREICH, B. **Nickel and Dimed**: On (not) getting by in America. Nova York: Metropolitan Books, 2001.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish**: The birth of the prison. Nova York: Vintage, 1979.

FRIEDMAN, M. **Capitalism and freedom**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Nova York: Oxford University Press, 2005.

HERMAN, E.; CHOMSKY, N. **Manufacturing Consent**. Nova York: Pantheon Books, 2002.

KELLY, K. **What about the incubators?** Disponível em: www.emperors-clothes.com. Acesso em: 07 jul. 2010.

KOZOL, J. **Savage inequalities.** Nova York: Harper, 1992.

LABAREE, D. The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. **Educational Theory**, v.58, n. 4, p. 447-460, 2008.

LASCH, C. **The revolt of the elites and the betrayal of democracy**. Nova York: W.W. Norton & Company, 1995.

LEVIN, H. Educational performance standards and the economy. **Educational Researcher**, v. 27, n.4, p. 4-10, 1998.

LUKES, S. **Power**: A radical view. Londres: Macmillan, 1974.

LYOTARD, J. **The postmodern condition**: A report on knowledge (G. Bennington & B. Massouri, Trans.). Mineápolis: University of Minnesota Press, 1984.

MACARTHUR, J.R.; BAGDIKIAN, B. **Second Front**: Censorship and propaganda in the Gulf War. Berkeley, University of California Press, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **The German Ideology**. Londres: Lawrence & Wishart, 1965.

MEIER, D. **The power of their ideas**: Lessons from a small school in Harlem. Boston: Beacon Press, 1995.

MICKELSON, R. International business machinations: A case study of corporate involvement in local educational reform. **Teachers College Record**, v. 100, n. 3, p. 476- 506, 1999.

MILLER-KAHN, L.; SMITH, M. L. School choice policies in the political spectacle. **Education Policy Analysis Archives**, v.9, v. 50. Disponível em: http://olam.ed.asu.edu/epaa/v9n50html. Acesso em: 07 jul. 2010.

MILLS, C.W. **The power elite.** Oxford: Oxford University Press, 1956.

NATIONAL Commission on Excellence in Education **A nation at risk**. Washington D.C.: Government Printing Office, 1983.

PETERS, M. **Poststructuralism, Marxism, and Neoliberalism**. Boston: Rowman and Littlefield, 2001.

SCOTT, J. C. **Domination and the arts of resistance**: Hidden transcripts. New Haven, 1990.

SCHEMO, D. Questions on data cloud luster of Houston schools. **The New York Times**, Nova York, p. 1, 1 jul. 2003.

SMITH, M. L.; MILLER-KAHN, L.; HEINECKE, W.; JARVIS, P. **Political spectacle and the fate of American schools**. Nova York: Routledge Falmer, 2004.

STARRATT, R. J. **The drama of leadership**. Londres: Falmer Press, 1993.

STONE, L. Educational reform through an ethic of performativity: Introducing the special issue. **Studies in Philosophy and Education**, v.18, p. 299-307, 1999.

THOMAS, W. I.; THOMAS, D. S. **The Child in America**: Behavior Problems and Programs. Nova York: Alfred A. Knopf, 1928.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia**: a century of public school reform. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VINSON, K. The end of the panopticon? Baudrillard & Debord – A Critique of Foucault's disciplinarity. In: ROSS, W.; VINSON, K. (Org.). **Image and education**: Teaching in the face of the new disciplinarity. Nova York: Peter Lang, 2003.

WELCH, A. The cult of efficiency in education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 157-175, 1998.

Gary L. Anderson é professor na área de Política e Liderança Educacional na Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development da New York University. Seu livro mais recente é *Advocacy Leadership: Toward a Post-Reform Agenda* (Editora Routledge).
E-mail: gary.anderson@nyu.edu

Tradução: Ananyr Porto Fajardo
Revisão da tradução: Luís Armando Gandin

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2):77-88
maio/ago 2010

Didática da Performatividade Espetacular

Jérôme Dubois

RESUMO – Didática da Performatividade Espetacular. Com base em casos precisos, a contribuição que segue visa a esclarecer o caráter particularmente didático da *performatividade*, quando essa acontece no contexto de práticas espetaculares - artísticas ou não. Após uma definição e uma genealogia da palavra, exemplificar-se-á o caráter didático da *performatividade*, por intermédio do trabalho de profissionais do teatro, em três casos, a saber: o contexto de um teatro-oficina; uma turma de integração escolar e um espetáculo-procissão organizado pela Casa do Protestantismo. Serão abordados, em seguida, os usos sociais do teatro (na empresa, no hospital e na prisão). Por fim, serão mencionados dois casos sem profissionais do teatro, no domínio da publicidade e do esporte-espetáculo.

Palavras-chave: **Performatividade Espetacular**. **Didática**. **Teatro**. **Sociedade**.

ABSTRACT - Didactic of the Spectacular Performativity. With the help of such cases, this article wants to show the specificity didactic of the performativity when this one come inside spectaculars practices – artistic or not. After a definition and a genealogy of the word, we show the specificity didactic of the *performativity* through the work of theatre's professionals in three cases, in a atelier of theatre, in a class-room for deficient child, during a spectacle organised by the prostestantism's house; we evoke then the social uses of theatre without of theatre (inside firm, hospital, jail); finally, we speak about two cases without theatre's professionals, in the publicity and the sport's show.

Keywords: **Performativity Spectacular**. **Didactic**. **Theatre**. **Society**.

Didática é o que instrui e permite, ao mesmo tempo, uma compreensão do mundo e de si. Demonstrar-se-á aqui o caráter didático da *performatividade* - que talvez possa ser definida como uma *performance* consciente realizada de modo eficaz através de uma técnica no propósito de uma ação -, quando ela se insere no contexto de práticas espetaculares, sendo endereçada a um público. Em outras palavras, a *espetacularização* do ato realizado reforça de modo didático a *performatividade*, e a revela tanto à consciência de quem atua quanto à de quem assiste.

Para lembrar, a noção de *performatividade* foi primeiro definida pelo filósofo da linguagem John Langshaw Austin, em sua obra *Quand Dire C'est Faire*, publicada em 1962. Ela não caracteriza as expressões do tipo "eu falo", que dizem o que fazem, mas sim as expressões que modificam o mundo, que têm uma ação: uma expressão é performativa quando não se limita à descrição de um fato e quando ela mesma *faz* alguma coisa. Vários domínios da pesquisa (direito, economia, religião etc.) introduziram essa noção[1]. Ela foi também retomada no contexto da análise teatral, ao constatar que o dizer do ator se inscreve de antemão em um fazer, do qual se devem entender todos os aspectos, postulando aqui uma relação direta entre a *performatividade*, sua eficácia e o *savoir-faire* conscientizado através da técnica do ator. Como diz Anne Ubersfeld: "Se nós aceitamos as propostas de Austin [...], diremos que o performativo *eu atuo* está implícito em todo ato teatral (gesto ou palavra)" (Ubersfeld, 1996, p. 41). De modo mais geral, como diz Michel Nadeau em seu artigo *Pour une Pédagogie de L'acteur-créateur*, da obra coletiva *L'École du Jeu*, organizada por Josette Féral: "É no fazer da atuação que o ator deve aprender a se conhecer" (Feral, 2003, p. 64). Ou ainda Larry Tremblay, em seu artigo *L'Acteur Comme Formateur*, na mesma obra: "[...] atuar é fazer, aprender a atuar é refazer [...]. Stanislavski expressou a questão fundamental da pedagogia do ator: como levar o ator a fazer o que ele tem que fazer a cada noite como se fosse a primeira vez que o fizesse?" (Feral, 2003, p. 240-243). Nesse sentido, como precisa Josette Feral no seu grupo de pesquisa sobre *performativité et effets de présence* (*performatividade* e efeitos de presença), na UQUAM: a noção de *performatividade* é um conceito que se tornou comum na América do Norte; ela se aplica tanto às formas teatrais que se afirmaram há mais de trinta anos (teatro performático), quanto às artes vivas em geral (dança, *performance*, circo), e também às artes da mídia. Difundida graças ao desenvolvimento dos Estudos da Performance - dos quais Richard Schechner foi um dos principais fundadores-, a noção de *performatividade* permite dar conta de certas mudanças que afetaram a prática artística[2]. Poder-se-ia dizer que as obras teatrais são performativas à medida que elas cessam de representar e instauram, como os enunciados performativos, uma realidade nova. Essa noção sugere também o ideal de virtuosidade tal qual se aplica às artes de interpretação e ao esporte. Por fim, essa noção que acompanha a emergência de novas práticas surge como um novo paradigma estético que ainda resta definir.

Todos conhecem a vontade brechtiana de ressaltar no teatro esse caráter didático do performativo, tornando os atores e os espectadores conscientes das técnicas utilizadas, o que poderia ser chamado de jogo do jogo, aquilo que está em jogo no atuar, e que não é outra coisa senão uma conscientização do mundo em que vivemos e de sua possível evolução. Brecht considerava que esse caráter didático não era evidenciado o bastante, ou até mesmo que ele era negado, dentro da estética teatral fruto da poética aristotélica, a qual teria, segundo ele, um caráter essencialmente lúdico - apesar de Aristóteles ter visto no teatro um meio de purgação das paixões, no qual pode ser percebida uma lição ética de ordem didática. Não cabe aqui aprovar ou desaprovar o ponto de vista de Brecht. Observa-se que ele reavaliou sua opinião, ao considerar não somente que a dimensão lúdica de seus espetáculos era essencial para alcançar os fins didáticos dos mesmos, mas também que os espetáculos do pedagogo e diretor Stanislavski, apesar dele ser visto por Brecht como um aristotélico exemplar, não deixavam de possuir uma dimensão didática.

Por outro lado, baseando-se na opinião do profissional (ator, diretor, dramaturgo) e filósofo do teatro Denis Guénoun, as novas gerações de espectadores iriam antes de tudo ao teatro, não mais para escutar uma história divertida - o que já propõem mídias como o cinema, a televisão etc. -, mas sim para assistir à *performance* técnica dos atores e ao funcionamento espetacularizado da maquinaria teatral. Nos casos nos quais essa hipótese se confirma, a dimensão didática seria então mais valorizada do que a lúdica. Os múltiplos encontros organizados para os espectadores e estudantes de teatro, pelos responsáveis pelas relações com o público, com a equipe técnica (atores, diretores, roteiristas, autores, etc.) dos espetáculos e com a equipe administrativa (diretor, codiretor, encarregado da comunicação, etc.) dos teatros, seguem nessa direção, visando a uma maior conscientização do modo operatório técnico e estético, constituindo uma verdadeira escola dos espectadores.

Na verdade, é este corpo a corpo do performer e do espectador que constitui a especificidade das artes do espetáculo vivo - o teatro, o circo, a dança, a ópera, etc. – diante das outras artes, tais como o cinema, a literatura, a escultura, etc. -, e pode-se legitimamente pensar que essa especificidade performativa possui um caráter didático que os outros modos de difusão não possuem. Efetivamente, se *performar* a linguagem implica a materialidade do corpo, a *performatividade*, por sua vez, implica também, seja um auditório, um público que é ampliado até a comunidade, seja instâncias enunciadoras de natureza coletiva, seja os dois, como no caso do teatro, no qual se encontram ao mesmo tempo um público e uma pluralidade enunciadora (um ator, um diretor, um roteirista, etc.), a qual se expressa através do ator. Assim, a didática do teatro basear-se-ia nesse corpo a corpo do ator e do espectador, e seu ensinamento seria, antes de tudo, de ordem corporal: não somente no plano das emoções, o qual nos levaria a sentir por empatia - ou até mesmo a purgar, conforme a poética de Aristóteles - as paixões dos personagens, como também no plano das técnicas de expressão e estratégias emocionais que os atores, conforme a

poética brechtiana, nos levariam a reconhecer e dirigir socialmente, e, por fim, no plano mais globalizante e complexo das técnicas do corpo (Mauss, 1934, p. 365), ligadas ao mundo do teatro em um nível psico-bio-socio-psico-lógico de interação entre atores e personagens, atores e espectadores.

A partir daqui, ilustrar-se-á nosso propósito por intermédio de três estudos de caso: o primeiro focaliza uma oficina de teatro; o segundo, uma pesquisa-ação dentro de uma classe de integração escolar com a qual foi elaborado um conto digital; o terceiro, a experiência de uma espetáculo-procissão, organizada pela *Maison du Protestantisme* (Casa do Protestantismo).

Uma oficina de teatro (escolar e amador) pretende, tanto iniciar às técnicas procedentes das artes cênicas (improviso, conto, coro, mímica, etc.), com o objetivo educativo de levar a pessoa a se desenvolver, quanto inserir esse desenvolvimento da pessoa em um projeto que vise a um desenvolvimento coletivo, cujo resultado é a encenação de um espetáculo diante de um público. Isso não quer dizer que no primeiro caso não haja público. Como dizia Antoine Vitez (1997, p. 217):

> [...] a escola de teatro é a escola do ator. No meio do círculo, no centro das atenções, está o ator. Tudo é para ele, tudo vem dele. Um por um, sai-se do círculo, ator ou espectador, quem é cego e quem vê. O mestre está lá para elucidar em público as formas de atuação, para mandar que alguém as refaça, as critique, as modifique.

No entanto, pode-se pensar que o público composto por atores em grupo fechado não é o mesmo que aquele composto por espectadores em uma sala de espetáculo, e que, consequentemente, a representação pública traz um elemento suplementar à formação do ator, que exercícios e ensaios não podem oferecer[3] (Dubois, 2007, p. 214). Assim, Valère Novarina concebe quatro estados corporais na montagem de uma peça: 1) a leitura solitária, na qual cada ator descobre o texto e na qual o cérebro constitui um teatro mental; 2) a leitura coletiva em voz alta, a qual revela peculiaridades do estilo que o leitor isolado não poderia imaginar; 3) o surgimento de uma nova dimensão quando os corpos se levantam da mesa e se lançam no espaço; 4) a presença do público, diante da qual a obra adquire outro estilo. Para Novarina: "[...] essa passagem do teatro de um estado a outro, de um mundo a outro, pode ser comparada com o que acontece na física, quando um corpo passa de um meio a outro, trocando de elemento. No meio em que está imerso, o corpo se revela de modo diferente [...]" (2005, p. 17). De fato, no plano técnico, a intensidade da voz não é solicitada da mesma maneira numa sala de espetáculo e numa praça pública, na qual se procura preencher o espaço, para que cada espectador possa ouvir o que é dito sem esforço; da mesma forma, no plano emocional, o medo do palco não atacará de modo igual diante de um número restrito de pessoas, com as quais se tem certo grau de familiaridade, e diante de uma reunião de espectadores desconhecidos. Eis aí dois elementos perfomativos que o aprendiz de teatro só

poderá verdadeiramente aprender a gerenciar ao ser confrontado com um público exterior a oficina de teatro. Por outro lado, evidentemente, todos esses elementos (técnicas corporais, ou seja, a respiração, a dicção, a postura, a expressão corporal das emoções e dos pensamentos, a empatia, a imaginação etc.) lhe serão muito úteis em seu dia-a-dia (na escola, no trabalho, entre amigos etc.). Não foi por acaso que os jesuítas, já no século XVII, começaram a ensinar o teatro em seus colégios franceses e suas missões estrangeiras: tais técnicas lhes permitiam passar uma imagem de corpos e espíritos educados, correspondendo às expectativas dos hábitos da corte de Luis XIV, e depois da burguesia culta. Hábitos que continuam vivos até hoje. E de maneira geral, esse trabalho da *performatividade* cênica do corpo concede às pessoas mais confiança em si, de tal forma que, frequentemente, no contexto amador do teatro, como diz Jean-Claude, um professor de arte dramática no meio amador: "[...] o objetivo principal do modo próprio de nosso trabalho é permitir que as pessoas adquiram confiança em si" (Dubois, 2007, p. 223).

Ao abordar o caso de uma classe de integração escolar, com a qual lideramos uma pesquisa-ação, formando um conto digital no intuito de estudar as formas de integração entre os computadores e a pedagogia, assistiu-se ao mesmo fenômeno de tomada de consciência de si e do mundo por intermédio da técnica performativa empregada com um objetivo educativo. Essa classe - situada dentro de um estabelecimento escolar para favorecer uma melhor integração - comporta aproximadamente doze crianças, entre oito e doze anos de idade, com deficiências escolares graves, causadas por distúrbios emocionais e comportamentais que as excluíram definitivamente do sistema ordinário da Educação Nacional. Aliás, essas crianças recebem um acompanhamento psicológico fora da aula. Após seus doze anos, quase todas serão forçadas a se dirigir a estabelecimentos especializados, separados da escola. Não obstante, sua curta passagem pela sala de aula tem o objetivo de levá-las ao gosto do saber, do saber-fazer, do saber-viver, o que permitirá integrá-las, posteriormente, à vida profissional. Em colaboração com o professor primário, criamos um conto com as crianças, o qual nós traduzimos em seguida para a linguagem digital. Na primeira etapa, contamos para as crianças os contos de sua região: anotamos no quadro negro todos os tipos de personagens reais e imaginários que encontramos nas histórias, e os classificamos. Depois inventamos nossa própria história, levando em consideração a especificidade medieval da cidade. Sequenciamos a história como um filme. Distribuímos os papéis entre as crianças, de acordo com suas preferências. Em seguida, vestimos as crianças com as roupas que o museu da idade média da cidade nos emprestou. Pegamos as fotos digitais das cenas como se fôssemos fazer uma fotonovela, e filmamos sequências digitais em um minuto. Foi então que começaram os trabalhos com os computadores: com as crianças, fizemos a triagem das imagens, ficando com as melhores. As crianças selecionaram suas imagens em função do roteiro. Procuraram na internet ícones animados de bichos. O professor mostrou como inserir os vídeos e os ícones nas imagens. Cada uma recitou algumas frases do

texto em voz alta e inteligível, as quais nós gravamos e inserimos de forma digital para acompanhar as imagens, de tal maneira que se deu a impressão de um narrador coletivo. Finalmente, com as crianças, apresentamos o nosso conto digital em CD-ROM, diante de um público de merendeiras, antes de divulgá-lo ao grande público no site intranet da escola[4]. A *espetacularização* do trabalho pelas imagens e dos sons projetados na obra, chamando para um desdobramento de si, permitiu aos alunos tomarem consciência: a) deles mesmos no processo de criação; b) das exigências formais do conto, notadamente quanto ao efeito divertido e instrutivo a ser produzido em cada etapa da criação; c) das correções a fazer relacionadas à expressão corporal e oral, e também escrita e digital, para chegar a um resultado significativo e satisfatório. Tudo isso graças a uma pedagogia baseada nas tentativas ou nos erros, sem culpar as crianças, já que podíamos repetir o ato performativo quantas vezes fossem necessárias, para que elas compreendessem bem, apagando as falhas, registrando os êxitos na câmera digital, e depois no computador. Assim, o conto digital dava aos alunos uma imagem valorizada de si. Quanto a mim, isso permitiu seguir os caminhos da linguagem, a qual passa da oralidade ao digital através da escrita; permitiu ver como a pedagogia pode articular o quadro negro e a tela do computador, (o professor tem à sua disposição, além de seu computador, uma grande tela digital colocada na parede, de tal forma que as crianças podem ver as manipulações do pedagogo, do mesmo modo que ele pode exibir cada tela individual dos alunos, oportunizando que os outros alunos, junto com ele, acompanhem o trabalho de cada criança), solicitando o imaginário coletivo próprio do acervo mitológico da região, desenvolvendo as competências de escuta, concentração, memorização, expressão corporal e verbal das crianças, sensibilizando-as às dimensões estéticas e pragmáticas da língua.

Essa dimensão didática da *performatividade* espetacular pode ser encontrada em outros contextos além do escolar. Encontra-se, por exemplo, no campo religioso. Pensar-se-á, evidentemente, nos pregadores americanos, que utilizam seu carisma para que as multidões os tomem como modelo e sigam seu exemplo. No entanto, tomarei outro exemplo, ligado não apenas a um indivíduo, mas a um grupo, e que envolve um processo coletivo de teatralização na tarefa de transmitir conhecimentos. Trata-se, nesse caso específico, de uma casa protestante, que a cada ano, no interior da França, organiza um espetáculo-procissão nas trilhas dos *huguenots* (nome dado antigamente aos protestantes na França): *Regards sur Jean Migault* (Olhares sobre Jean Migault). Essa peregrinação em forma de espetáculo representa teatralmente uma experiência trágica vivida por um homem durante a perseguição católica contra os protestantes ao longo do século XVII. É um passeio noturno que dura aproximadamente uma hora. Parte-se de um templo protestante num ônibus, para chegar à margem da floresta: após serem distribuídas lâmpadas a óleo, segue-se um guia vestido com uma capa negra, através de uma trilha, um caminho cercado de árvores que os protestantes usavam para escapar da vigilância católica, seja para rezar na calada da noite, seja para fugir do país. Após alguns minutos de

caminhada, os murmurinhos se calam, chega-se a uma clareira: o fogo ilumina três crianças que parecem esperar, mas são indiferentes. Com um gesto, o guia convida a sentar em uma arquibancada. Em seguida, é encenada uma cena noturna e campestre, na qual as crianças fazem o papel de camponeses da época, evocando as dificuldades da vida. Depois, é dado um sinal, e a luz se apaga. As crianças fogem. Retoma-se a caminhada pela trilha. Trata-se de um painel geral que acaba de ser descrito; entra-se imperceptivelmente numa pintura de época. Algumas silhuetas vêm para cercar o cortejo, entoando um canto, retomando de forma dolorosa as palavras de fé e de resistência que bradavam os protestantes da época enquanto caminhavam por essa trilha, e que remete a Jean Migault, um professor protestante que deixou um diário para seus filhos, a fim de que eles guardassem as lembranças dos acontecimentos que conduziram seu pai ao exílio e levaram ao falecimento de sua mãe. Segue-se até um córrego: aqui, duas mulheres, com os pés n'água, tomam a palavra para pintar uma imagem dentro do quadro maior. Ambas se queixam do destino que lhes foi reservado, não entendendo esse suplício diante de sua profissão de fé, por que filhos e esposo tiveram que fugir e, finalmente, diante das ameaças de repressão sobre elas, tiveram que ser presos na condição de abjurar sua fé, se tornando católicos, com a sanção, em caso de recusa, de um banimento e de uma confiscação de seus bens. Mais à frente, assiste-se uma cena de violências cotidianas: pilhagens, estupro, destruição de bens; são as chamadas *dragonnades*, que aconteceram em 1681 e em 1685, e que tinham o objetivo de aterrorizar e torturar para fazer a conversão. Retoma-se a trilha para andar até um pequeno teatro de marionetes, montado em um prado. Lá, é contada uma parte da história da França, o Edito de Nantes, o complô, a Noite de São Bartolomeu. De forma irônica, o rei e sua corte, o cardeal e os poderes são feitos de madeira e panos velhos; seu comportamento é infantil, cruel. Retoma-se a caminhada até um verdadeiro cemitério protestante: os túmulos no meio da floresta, cercados por um muro baixo de pedras antigas. Ali os protestantes enterravam secretamente seus mortos durante esse período de perseguição. Então, nesse momento, é encontrado Jean Migault, representado por um ator estirado sobre um túmulo. É feito um círculo em volta dele. No alto, em cima de uma muralha, um coro o reprova, lembrando que ele abandonou seus semelhantes e chora pelos seus filhos dispersos em outras famílias ou em lugares estranhos. O coro fala sobre as ameaças, a tortura, a prisão, a não-resignação. Uma mulher aparece então, gritando sua cólera: é sua consciência infeliz, sua mulher. Continua-se a andar, retomando a peregrinação, como se fosse preciso algo mais para se convencer da infelicidade dessa família, e dos protestantes da época. No meio dum lago, encontra-se uma jangada, na qual, entre outros emigrantes, estão os filhos de Jean Migault, que fogem para os países de acolhimento – Inglaterra, Alemanha, Dinamarca, Holanda etc. Simultaneamente, sombras chinesas desfilam em um lado da margem: essas mostram a história que, como um painel de teatro, silenciosa, dissimulada, implacavelmente, desfila com sua carga de violências. Os filhos relatam seu sofrimento, sua

incompreensão. Eles fazem parte dos cem mil protestantes refugiados no estrangeiro, enquanto se instalava na França uma resistência passiva (pela prática secreta do culto; por dar abrigo em sua casa, que tinha um sinal de reconhecimento para os perseguidos) e ativa (para conseguir politicamente obter, em 1787, o Edito da Tolerância, e depois, em 1802, a Concordata, que estabelecerão novamente aos protestantes seus direitos civis e de culto). Entorno, se encontram o grupo de atores de marionetes, o coro, as crianças que participaram da apresentação. Na sua maioria, eles são amadores, apenas uma atriz e um ator profissionais participaram e ensaiaram com os outros participantes, com a ajuda do diretor e idealizador do espetáculo. A apresentação terminou, os conhecidos aproveitam para conversar, alguns são atores, outros espectadores. Retorna-se ao ônibus para voltar ao templo. Aqueles que desejassem podiam cantar durante a noite em volta de uma fogueira acesa pelos mais jovens. Uma viagem de iniciação assim acontece, seguindo os passos daqueles que passaram por suplícios, afim de que nascessem e renascessem uma memória coletiva e um reconhecimento comunitário. De volta ao templo, aqueles que desejassem poderiam ainda escutar todo tipo de histórias e canções. Trata-se de uma região e de uma religião que se perpetuam através de uma teatralização do passado no presente, pois fica bem claro que ainda evocam problemas do presente.

Não é possível mostrar aqui todos os casos em que se encontra essa função didática da *performatividade* propiciada pela teatralização ou pela espetacularização. Para isso, o leitor poderá consultar a obra coletiva organizada sob o título de *Les Usages Sociaux du Théâtre en Dehors du Théâtre: École, Entreprise, Hôpital, Prison, etc*. Mas pode-se evocar aqui, rapidamente, os mais interessantes: a palhaço-análise, ao fim de colóquios empresariais, para retomar alguns dos problemas significativos em forma de teatro cômico, mostrando pelo riso as causas que geram esses problemas; os estágios cidadãos, organizados para os infratores leves, dentro do conjunto de penas alternativas à prisão - trata-se de, durante cinco dias, tomarem consciência de seus erros, de seus crimes, trabalhando sobre si mesmo ao participar de uma oficina de teatro na qual são trabalhadas a expressão verbal e corporal e os assuntos problemáticos, ou encontrando representantes do Estado e representantes associativos desses temas, para poder em seguida, no último dia, expressar o que foi aprendido no estágio a um procurador da República; a oficina de teatro, que também é utilizada nos pontos de apoio ao jovem, ou seja, em locais onde o adolescente em situação de risco pode participar, sem inscrição prévia, de atividades artísticas gratuitas com profissionais de arte, uma atividade diferente para cada dia da semana, organizadas por psicólogos com quem eles podem falar sobre si, de tal forma que aqui o teatro se encontra com o psicodrama, libera a palavra do adolescente à deriva, antes que ele venha a se consultar com um psicólogo; a figura do doutor-da-alegria, hoje bastante conhecida, e seu papel de terapeuta, reconhecido nos serviços especializados à criança, que visa a recuperar o sorriso e o riso como forma de evasão, relaxamento, alegria, despreocupação etc., entre as crianças, suas famílias e também a equipe médi-

ca, em um universo asséptico, no qual não resta tempo às enfermeiras para estabelecerem laços sociais. Todos esses exemplos ilustram a forma na qual o corpo – aqui de trabalhadores, adolescentes e crianças enfermas, mas seria possível citar outros casos – é solicitado pelo riso, pelas emoções, pelo reencontro teatral consigo mesmo: existe aqui um papel didático evidente, mesmo que ele não seja enunciado de forma explicita por aqueles que o desempenham.

Enfim, é preciso discutir os casos nos quais essa particularidade didática da *performatividade* aparece sem que ela decorra obrigatoriamente de profissionais do teatro, uma vez que as técnicas do teatro estão inclusas em diversos setores profissionais da sociedade em seu conjunto.

É o caso da publicidade, pela qual os publicitários não apenas vendem os produtos como também educam, de forma perniciosa, o comportamento dos consumidores, ao inventar novos produtos, portanto novos desejos. Essa didática da moda passa pela encenação estilizada de atitudes forjadas pelos modelos que interpretam papéis fugazes em cartazes que enfeitam as revistas, os outdoors e os comerciais de televisão, interrompendo a programação: "[...] o espectador se identifica com complacência ou volúpia à imagem que lhe mostra o que ele poderia ser" (Duvignaud, 1980, p. 35). Ao analisar as imagens publicitárias, pode-se observar como os corpos, pela expressão do olhar e do comportamento, através da maneira pela qual eles são postos em cena uns em relação aos outros e diante do olhar exterior daqueles que lêem as revistas ou vêem os anúncios nas ruas, são *performatizados* para induzir, de maneira indiretamente didática, uma ação que se repercuta por mimetismo nos consumidores, coisa que provoca a cólera dos *publifóbicos*, que afirmam existir demasiada publicidade no espaço público, e que tal excesso aliena a pessoa humana.

Acontece o mesmo nos esportes de grande audiência, como o futebol, em que há uma sofisticação na filmagem dos jogos, em que os jogadores mais renomados figuram como ícones para atrair as pessoas (crianças, adolescentes, adultos) em busca de identificações positivas, e também os publicitários, pois os esportistas representam os valores simbólicos fantasmas, como a juventude, a força, a agilidade, a velocidade, etc., sublimando a *performance* como tal, por intermédio do jogo teatral que contribui para formar aquilo que Guy Debord chamou de Sociedade do Espetáculo. Pode-se constatar isso na Copa de 1998, na França: em nove de junho, no lugar de organizar a cerimônia de abertura da copa dentro dos muros do estádio, o espetáculo aconteceu, pela primeira vez em sua história, nas ruas. Uma coreografia de marionetes gigantes representava os quatro continentes: saindo dos quatro pontos cardinais simbolizados por monumentos parisienses ilustres, percorrendo um itinerário pré-estabelecido, ao longo do qual elas se prosternavam diante dos monumentos, as marionetes gigantes, acompanhadas por uma horda de pessoas fantasiadas de acordo com seus respectivos continentes, andavam para finalmente se juntarem e dançarem na *Place de la Concorde,* onde o obelisco fora produzido com uma estrutura metálica e um balão em forma de cabeça.

Durante toda a duração da copa, *fazer a festa* foi a palavra de ordem dos organizadores, como também dos torcedores: prova disso é que não havia grades os separando, e que a violência dentro dos estádios se manteve praticamente simbólica. A palavra *beleza* foi usada tanto para designar os jogadores quanto para qualificar o movimento em redor dos estádios (exceto para remeter à violência cometida pelos *hooligans*). As numerosas sucessões de *ola!* significavam, sem dúvida, uma veneração unânime da beleza do esporte e do espetáculo. A participação do público mostra a reação à ação performativa que é o jogo: os encorajamentos ou as vaias dadas a uma equipe ou a um jogador em função de seus acertos ou erros performativos, os aplausos para um movimento tecnicamente difícil, as queixas devido a um erro de arbitragem ou a uma falha do jogador, os gritos de alegria por um gol, etc. Mais do que nunca os *estraga-prazeres* são punidos: as novas regras passadas por Michel Platini aos juízes proíbem qualquer *carrinho* por trás, que coloca em perigo os atacantes e outros jogadores, severidade que persistiu em seguida no campeonato francês. Tudo é feito para manter a fluidez do jogo. Os machucados são retirados do campo sem demora, para permitir que o jogo continue. Dessa maneira, a veiculação do esporte-espetáculo pela mídia comporta princípios éticos de caráter performativo, ou seja, a beleza, a festa, o *fair-play,* etc. A ética é uma encenação do comportamento que induz uma *performatividade*[5]. A ética estética (Mafessoli) – na qual a emoção partilhada serve de valor comum - tende a se generalizar. Dessa maneira, empresas públicas e privadas, e também políticos, fizeram passar pelos trilhos da Copa do mundo, direta ou indiretamente, vários slogans e mensagens. Por exemplo, no plano da política internacional, um antigo presidente do parlamento julgou a FIFA "mais competente em aplicar as regras de conduta do que a ONU"; o presidente dos Estados Unidos interveio na partida EUA/Irã, de maneira diplomática. No plano da militância civil, um coletivo chamado de *De l'éthique sur l'étiquette* reuniu 140.000 assinaturas para pressionar os principais distribuidores de artigos esportivos, fazendo-lhes uma pergunta crucial: "é possível jogar com bolas fabricadas por crianças escravizadas no Paquistão ou na Índia?" Resumindo, paralela ao futebol, uma campanha se espalhou pela mídia – para atingir o telespectador a fim de provocar comoção. De fato, o comportamento desse novo tipo de consumidor associa a seus atos a busca de um laço social. Seja no mundo do trabalho, da política, do comércio, etc., as pessoas exigem cada vez mais transparência dos dirigentes, de quem faz o jogo. Tal exigência faz o privado se tornar público, a intimidade se tornar coletiva. Trata-se de dar vida ao acontecimento, mergulhando nele: assim, na televisão, o Canal + teve um contrato de exclusividade com a equipe da França para filmar, graças ao tato de um enviado especial munido de uma micro-câmera, a experiência vivida pelos jogadores e pela equipe técnica durante a copa: os momentos de diversão, o treinamento, os momentos de reclusão, as alegrias e as tensões dentro do vestiário, as mulheres dos jogadores, etc.

Essa espetacularização reforçada do político, do comércio, da religião, do esporte, dos lazeres, da arte, do cotidiano etc., todo esse espetáculo cada vez mais presente da *performatividade*, parece acompanhar a busca de um aprendizado maior sobre o mundo, de um conhecimento mais profundo e mais apto a gerar uma autovalorização, em um mundo que precisa desesperadamente de referências.

Recebido em maio de 2010 e aprovado em junho de 2010.

Notas

1 Como comprova o artigo de Jerôme Denis : *Les nouveaux visages de la performativité*, *Études de communication*, 29, 2006. Disponível em: http://edc.revues.org/index344.html. Acesso em: jul. 2010.

2 Nota-se que Jezy Grotowski, após ter utilizado o termo inglês *performer* (*to perform*: agir, realizar uma ação) para dar ênfase ao processo pessoal do ato, e irritado pelo sucesso e pelo empréstimo dessa palavra, e também pelo seu desgaste, optará posteriormente por utilizar o termo inglês *doer* (*to do*).

3 Mesmo que alguém encontre nisso um desabrochar mais intenso do que na representação.

4 http://www.ccparthenay.fr/Parthenay/creparth/Ecolespubliques/district/gutenberg/conteclis/Accueil.htm

5 Aqui está um exemplo de treinamento para a ética do papel de juiz: em janeiro de 2009, quarenta e dois juízes trabalhando no campeonato alemão de futebol receberam orientações a respeito da linguagem gestual por um diretor de teatro, no formato de um seminário realizado entre dois períodos de representação. "Minha principal mensagem era de que os juízes não podem se deixar levar pelas fortes emoções que circulam no campo. Sua força de persuasão deve decorrer de sua tranquilidade", explicou Stefan Spien, diretor de teatro e consultor empresarial.

Referências

ARISTOTE. **Poétique**. Paris: Livre de Poche, 1990.

AUSTIN, Langshaw John. **Quand Dire C'est Faire**. Paris: Le seuil, 1970 (1962).

BRECHT, Bertold. **Petit Organon Pour le Théâtre**. Paris: L'Arche, 1948.

BROHM, Jean-Marie. **Le Corps Analyseur**. Lassay-les-châteaux: Economica, 2001.

DEBORD, Guy. **La Société du Spectacle**. Paris: Gallimard, 1992.

DUBOIS, Jérôme. **La Mise en Scène du Corps Social, Contribution aux Marges Complémentaires des Sociologies du Théâtre et du Corps**. Paris : L'Harmattan, 2007.

DUVIGNAUD, Jean. **Le Jeu du Jeu**. Saint-Armand: Balland, 1980.

FÉRAL, Josette (Org.). **L'école du Jeu**. Saint-Jean-de-Védas: L'entretemps, 2003.

GUÉMOUN, Denis. **Le Théâtre Est-il Nécessaire?** Clamecy: Circé, 2002.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et Anthropologie**. Paris: PUF, 1995 (1950).

MIGAULT, Jean. **Journal de Jean Migault ou Malheur d'une Famille Protestante du Poitou, Victime de la Révocation de L'Edit de Nantes (1682 – 1689)**. Paris: Edition de Paris, 1995.

NOVARINA, Valère. Lire à 300 yeux. Réponse à 13 questions de Jean-Marie Thomasseau. **Littérature,** n. 38, Théâtre: le retour du texte ? Paris: Armand Colin, Juin, 2005.

UBERSFELD, Anne. **Lire le Théâtre, L'école du Spectateur**. Paris: Belin, 1996.

VITEZ, Antoine. **Ecrits Sur le Theater, IV**. Paris : P.O.L., 1997.

Jérôme Dubois é sociólogo, ator, diretor teatral e animador cultural. É professor no Departamento de Teatro da Universidade de Paris 8, onde é, também, pesquisador do laboratório de Etnocenologia. Além disso, é pesquisador associado no Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano da Universidade de Paris 5.
E-mail: dubois.jerome5@gmail.com

Tradução: Joselma Duarte Santiago Nunes e Leonardo Silva Bandeira (alunos do DLE/UFS), sob supervisão do Prof. Dr. Dominique M. P. G. Boxus (DLE/UFS).
Revisão da tradução: Gilberto Icle.

Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 89-113
maio/ago 2010

Elyse Lamm Pineau

RESUMO – Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. Este texto é uma versão ampliada e revista de *Teaching is performance*, de 1994, no qual eu propunha um marco conceitual para mapear as interseções generativas entre educação libertadora e o emergente paradigma da performance crítica. Essa revisão situa aquele ensaio nas inovações teóricas e metodológicas contemporâneas em pedagogia da performance e utiliza uma nova poética da escrita performativa como método que representa a pesquisa educacional influenciada pela performance.

Palavras-chave: **Ensino como performance. Educação libertadora. Escrita performativa. Investigação poética.**

ABSTRACT - At the Crossroads of Performance and Pedagogy: a prospective review. This text is an expanded and revised version of *Teaching is performance* (1994), in which I proposed a conceptual framework for mapping the generative intersections between liberatory education and the emerging critical performance paradigm. This revision resituates that essay within contemporary theoretical and methodological innovations in performative pedagogy, while deploying the new poetics of performative writing as a method representing performance-inflected educational research.

Keywords: **Teaching as performance. Liberatory education. Performative writing. Poetic inquiry.**

I am a crossroads creature.
More quiver than core,
articulate body listens.

I'm a builder of scaffolds
Whose weight-bearing beams
bare bones, bear fruit, bear witness.

I'm a performance teacher:
work, 'flesh of my flesh'
in the service of justice.

Passaram-se dezesseis anos desde que eu me coloquei no cruzamento da educação libertadora e dos estudos da performance, olhando e escutando a concatenação de conceitos nas conversações contíguas entre acadêmicos de meu curso de formação e educadores críticos dos Estados Unidos que, inspirados pelo trabalho de Paulo Freire, estavam abrindo caminho para uma análise performativa da educação americana.

Tal ato de escuta atenta interdisciplinar resultou no texto *Teaching is performance: reconceptualizing a problematic metaphor* (1992), o qual se tornou um dos fundamentos no desenvolvimento de uma pedagogia performativa crítica junto aos estudos da comunicação. Devo admitir apenas uma pequena parte do crédito pela ressonância do artigo. Vivíamos um momento histórico, uma encruzilhada acadêmica, por assim dizer: um novo paradigma emergia dos *Estudos da Performance* (Conquergood, 1986; Pelias; VanOosting, 1987); educadores críticos começavam a se indagar sobre os rituais performativos do processo escolar (McLaren, 1986; 1988); artistas-acadêmicos de ambas disciplinas exploravam a poética e a política do aprendizado incorporado (Greene, 1998; Fuoss; Hill, 1992). Naquele momento, eu buscava escrever uma revisão de literatura heurística, articulando as interseções gerativas entre a performance e a pedagogia. Argumentava que a concepção corrente de professor-artista e, mais precisamente, de professor-ator, diminuía a complexidade tanto dos fenômenos educativos quanto performativos. Ao deslocar o paradigma da *performance artística* para a *performatividade cultural*, que estava transformando minha própria disciplina (Conquergood, 1986; 1989;1991; Langellier, 1986; Strine; Long; HopKins, 1990), eu propus um esquema alternativo para a pedagogia performativa, ligado aos preceitos da educação libertadora. Por último, porquanto tenha tomado o *professor de sala de aula* como fundamento de minha identidade de pesquisadora, retirei exemplos do meu primeiro seminário de pós-graduação, *Ensino como Performance*, um foco curricular agora lugar comum em muitos cursos de pós-graduação.

Retorno então àquele artigo a fim de recapitular e refletir sobre alguns argumentos para esse número especial de *Educação & Realidade*. O convite para contribuir é, ao mesmo tempo, uma honra e uma oportunidade. Nós, acadê-

micos, raramente temos a chance de revisitar nossa obra inicial com um repertório crítico e metodológico mais maduro, o que Freema Elbaz (1983) chamou de "conhecimento profissional pessoal", aquilo que um professor desenvolve durante toda a sua vida no "cara a cara" com seus alunos na sala de aula. O artigo, assim, retorna de maneira mais aprofundada à linguagem e ao país de sua gênese conceitual, da tradição brasileira da educação emancipatória. O que segue, portanto, é uma versão retrospectiva e condensada do artigo original, retendo dele, tanto quanto possível, conceitos e referenciais teóricos chaves. Utilizo também ideias de um artigo posterior (*Critical performative pedagogy: fleshing out the politics of liberatory education*) em que operacionalizo como "a pesquisa a respeito dos corpos ideológicos, etnográficos e performáticos pode facilitar uma agenda libertadora" (Pineau, 2002, p. 42). Por fim, porém não menos importante, sobretudo para mim, utilizo meu trabalho de campo com estudantes nas performances de sala de aula como evidência e argumento. Neste trabalho, contudo, focalizo quatro experiências fundamentais e altamente performativas, que dizem respeito, segundo me parece, à emergência de uma nova poética dos estudos educacionais.

Em sua atual e pertinente história dos *Estudos da Performance*, Shannon Jackson, na obra *The Ruined University,* supõe uma genealogia desses estudos que estariam sobremaneira

> [...] relacionados à pedagogia, na qual as filigranas da pedagogia, suas breves iluminações, suas intervenções conscientes, sua dedicação diária e seus encontros de momento a momento, são todos eles intensamente transformadores e resistentes à documentação tradicional. A pedagogia da performance constitui um *repertório* como nenhum outro, um espaço de responsabilização humana que resiste a modos profissionalizados de responsabilizar (2009, p.12).

Quero discutir a noção apresentada por Jackson de uma "documentação resistente" do momento pedagógico, ou seja, aquelas experiências transformadoras de sala de aula com as quais tenho, nos últimos dezesseis anos, tentado desenvolver um repertório crítico do ensino como performance. Em um esforço para capturar a "metodologia do coração" (Pelias, 2004) que caracteriza a sala de aula de performance, parto de uma escrita performativa como uma estratégia de representação poética que tem mais uma vez transformado aquilo que entendemos e desenvolvemos como performance (Pollock, 1998; Madison, 1999; Pelias, 2007). Nossa convergência interdisciplinar atual tem sido a causa de uma poética nova e radical da pesquisa educacional, incluindo um romance metodológico sobre um seminário de pós-graduação ficcional de autoetnografia (Ellis, 2004); uma etnografia crítica de estudantes apresentando-se como testemunhas em uma sala de aula de performance (Warren, 2003); a exploração de um arquivo de performances *gays* no contexto da heteronormatividade (Gringrich-Philbrook, 2002); um *romance de formação epistolar* de um relacionamento de orientação de doutorado (Sameshima, 2007);

um diálogo em texto e imagens entre professor e estudante (Quinn; Calkin, 2008); e *respostas poéticas críticas* ao engajamento corporal de estudantes com a teoria (Alexander, 1999; 2002).

Ao preparar esse ensaio, fui atingida pelos abalos sísmicos que ocorreram no complexo, criativo e crítico diapasão a partir do qual a performance está sendo agora teorizada e praticada, em ambas as disciplinas. Incorporar a extensão dessa virada está para além do escopo deste ensaio; todavia, acredito que ela seja visível na justaposição do texto original com exemplos contemporâneos. Tentei preservar as projeções provisórias do primeiro ensaio – escrito quando eu era uma professora jovem e iniciante, ainda sem estabilidade no emprego, quando a performance estava apenas começando a ser incorporada no discurso educacional –, ainda que na contramão de modelos que se tornaram possíveis e significativos e que agora contam com duas décadas de inovação teórica e prática. Nesse sentido, minha personalidade de escritora é dobrada no tempo como *copresença performativa de mim*, o que, segundo Spry (2006), é a definição do tema autoetnográfico. Redesenho então o ensino como performance no cruzamento de minhas personalidades passadas e presentes, desde uma pedagogia performativa crítica e articulada na frequência da poética performativa.

Uma Re-Visão

A afirmação de que ensinar é uma performance nos parece de pronto autoevidente e um oxímoro. Como uma expressão coloquial, a metáfora da performance é imediatamente reconhecida por educadores experientes que percebem que um ensino eficaz frequentemente repousa sobre técnicas *teatrais* de ensaio, dramaturgia, improvisação, caracterização, *timing*, presença cênica e crítica. Como alegação teórica, contudo, essa afirmação é problemática, se não polêmica, face às suposições institucionalizadas sobre o propósito da educação e a função dos educadores. A ideologia da educação americana tem sido construída sobremaneira em modelos de tecnologia, indústria e burocracia corporativa (Doyle, 1986; McLaren, 1989; Reitman, 1986; Wise, 1979). A predominância das metáforas do mundo do trabalho no projeto curricular e da formação de professores tem contribuído para uma experiência educacional desumanizada e de progressiva desvalorização dos professores (Egan, 1988; Marshall, 1988). As analogias entre os contextos educacional e corporativo situam os professores como técnicos semicapacitados cuja confiabilidade acerca de sua produtividade se baseia na pontuação dos estudantes em testes de avaliação padronizados. Tal utilitarismo empobrece brutalmente a experiência educacional tanto para os professores quanto para os educandos, como menciona McLaren, e contribui para o desenvolvimento de uma classe trabalhadora semiformada e de uma classe de executivos com uma formação mais liberal.

> Em geral, o novo discurso conservador da inteligência eficiente tem encorajado as escolas a definirem-se basicamente como instituições prestadoras de serviços, encarregadas da tarefa de fornecer aos estudantes a competência técnica necessária para que esses encontrem um lugar dentro da hierarquia das grandes corporações (McLaren, 1989, p.5).

Não é sem razão que, quando, pela primeira vez, foi cristalizada a analogia do ensino como performance, no começo dos anos de 1980, que isso tenha tido uma difícil aceitação dentro do *mainstream* educacional. "A maioria dos americanos, incluindo a maioria dos educadores", observou Reitman, "acreditam que o ensino tem fundamentalmente uma função utilitária, e, por isso, é 'importante' demais para ser entendido como uma arte" (1986, p.137). A compreensão americana corrente na linguagem ainda desconsidera o ensino teatral como *um cantar e dançar* ou um curso popular como *simplesmente um show de cachorros e pôneis*. Tais epítetos, duplamente danosos, atestam o quão profundamente entranhado e ferozmente mantido é o preconceito antiteatral quando a performance força, de qualquer maneira significativa, mudanças no tão sério e político mundo da educação.

A performance primeiramente ganhou espaço na educação, assim como nos estudos da comunicação como uma metáfora de identidade para professores e como um método de ensino participativo. Professores eram encorajados a se conceberem como *atores* envolvidos em dramas educacionais (Timpson; Tobin, 1982; Rubin, 1985), como *artistas*, operando com uma intuição criativa (Dawe, 1984; Hill, 1985; Barrell, 1991), como *regentes*, orquestrando experiências de aprendizagem (Park-Fuller, 1991) e como *contadores de histórias* (Cooper, 1983; Egan, 1986), transmitindo narrativas folclóricas e pessoais para envolver os estudantes. Em 1993, a revista *Communication Education* devotou uma edição especial para apresentar narrativas de *quando ensinar funciona*, e a *Educational Forum* produziu um número especial sobre a aprendizagem sinestésica. Alguns educadores de pensamento reformista, tais como Peter McLaren (1986; 1988), começavam a conceitualizar a *educação como uma performance ritual* por intermédio do exame das regras, papéis e ritos que constituem formas de participação. A despeito do interesse crescente pela performance, pesquisadores do campo da educação, não acostumados à *dedicação diária* (Jackon) de uma sala de aula de performance, tinham pouco para se basear do ponto de vista metodológico. Em geral, a literatura igualou performance a desempenho, utilizando-a principalmente como dicas de ensino para energizar a personalidade dos professores em sala de aula. Esses artigos podem ser frouxamente categorizados em torno das metáforas do *professor-ator* e do *professor-artista*; ambas baseadas num modelo restrito centrado no ator que empobrece tanto a experiência educacional quanto a experiência performativa. A seguir, esboço com largas pinceladas algumas características e limitações dessa metáfora originária.

Professor-ator

Ironicamente, muitos daqueles que se arraigaram mais explicitamente à terminologia da performance são os que construíram a defesa mais fraca. A metáfora do professor-ator foi baseada numa equação indistinta entre experiência educacional e experiência teatral e em uma concepção de performance totalmente centrada no ator. A performance foi reduzida a um *estilo de desempenho* de teatralidade entusiasta empregada para despertar estudantes sonolentos, para envolvê-los como que magicamente nas primeiras aulas da manhã. O artigo de Timpson e Tobin, *Teaching as performing: a guide to energizing your public presentation* (1982), é representativo dessa posição. Os autores se apropriam de exercícios de iniciação teatral tais como aquecimentos vocais e físicos, recordações emocionais e pantomima para realçar a comunicação docente não verbal e paralinguística. Com efeito, a prescrição é a de que cada um se esforce por *ensinar como um ator* (1982). Tais estudos isolam o *performer* do contexto da performance, privilegiam comportamentos comunicativos em detrimento de evento ou da interação comunicativa, posicionam, além do mais, os estudantes como um corpo amorfo e não reflexivo que responde melhor a uma energia acelerada – de fato, com *canções e dança*. Não somente essa perspectiva repousa sobre um sentido empobrecido de performance, como diminui de igual modo a complexidade das interações educacionais. Igualar a comunicação educativa ao estilo representacional desvaloriza sobremaneira o trabalho intelectual do ensino e é comparável, nos lembra Sprague, "a substituir jornalistas intelectualmente formados por apresentadores atraentes que projetam uma imagem atraente dos meios de comunicação" (1992, p.8).

Ainda que eu não queira ignorar a eficácia de um estilo vivo de leitura ou mesmo da ilustração dos conceitos de uma aula por intermédio de narrativas de experiências pessoais, o modelo anterior do professor-como-um-ator não tem capacidade de aproveitar a riqueza da metáfora e, de fato, ameaçar fechar-se para fora de um diálogo substantivo. Essa ideia permitiu que críticos como Ralph Smith projetassem que "se a analogia da atuação fosse levada ao seu extremo lógico, um professor que tivesse tomado isso seriamente nunca teria que entender nada" (1979, p.33). Ou, para tomar emprestadas as palavras de um colega: *eu costumava atuar na sala de aula, mas agora eu estou mais preocupado com a experiência dos meus estudantes*.

Professor-artista

A concepção de professor-artista é uma resposta a John Dewey (1929), para o qual uma *educação para uma cidadania comprometida e democrática* estaria enraizada em uma experiência estética que *educa a imaginação*, *apri-*

mora a sensibilidade e *fornece experiências plenas* para os estudantes. Diversos pensadores da educação utilizam-se da metáfora do professor-artista, defendendo a sensibilidade estética e a criatividade espontânea associadas aos artistas da cena. A marca distintiva de um professor-artista, observa Barrel, é sua voluntariedade para "abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis" (1991, p.338). Elliot Eisner e Maxine Greene (1995; 2001) são precursores do movimento do professor-artista; a obra de ambos sobre uma poética educacional enfatiza a complexidade de populações e ambientes de aprendizagem diversos juntamente com a centralidade da imaginação e das artes em qualquer esforço educacional. Professores-artistas, dizem eles, cultivam suas imaginações educacionais ao balancearem desenvolvimento com a criatividade e estrutura com espontaneidade para atender as necessidades dos educandos e estimular reconstruções imaginativas de seus mundos.

Ainda que a concepção de professor-artista seja filosoficamente atraente em sua forma originária, ela não é, contudo, metodologicamente educativa. De fato, uma descrição do que constituiu uma pedagogia artística ou mesmo um sistema para avaliar o grau de arte na sala de aula pareceu ir contra a criatividade instintiva e ateórica associada ao modelo. Esse hiato mostrou-se sobremaneira evidente na obra *The teacher as artist: the case for peripheral supervision*, de John Hill (1995). O autor argumenta que professores-artistas operam em um nível de *competência inconsciente* por intermédio da qual a interação com os estudantes é guiada pelo instinto e pela intuição. Ao formular uma distinção entre artista e artesão, Hill afirma que "o professor-artista é alguém tão e tão pouco autoconsciente que suas habilidades específicas acabam se perdendo entre momentos reflexivos" (1995, p.184).

Uma vez que os professores-artistas respondem, de forma instintiva, corretamente a seus estudantes, a racionalidade de seu comportamento escamoteia a lógica e subestima qualquer fundamentação teórica. De fato, a *defesa da supervisão periférica* de Hill foi baseada na suposição de que artistas são visionários não reflexivos que requerem uma visão crítica e externa para lhes dizer o que eles estão fazendo e o porquê. Em outras palavras, um professor poderia ser um artista da cena, mas não um artista pensante ou um artista que teoriza. Professores-*performers* foram encorajados a estabelecer interações criativas em sala de aula, mas não pelo discurso educacional acadêmico. Como eu sou tanto uma acadêmica quanto uma praticante da performance, que luta dedicadamente para articular as fontes e as estruturas do conhecimento performativo, penso que a posição de Hill é, ao mesmo tempo, não sustentável teoricamente e perigosamente equivocada. Sua visão de uma pedagogia performativa foi assim muito facilmente e justificadamente desconsiderada.

Como então a metáfora do ensino como performance ganhou legitimidade junto à comunidade educacional? Nos anos de 1980, a disciplina de *Estudos da Performance* passou por uma radical transformação, que abriu espaço para

modos teóricos substantivos de conceitualização da performance como um paradigma para a experiência da comunicação humana.

O Paradigma da Performance

Em seu texto *Between experience and meaning: performance as a paradigm for meaningful action*, o etnógrafo Dwight Conquergood anunciou uma virada paradigmática do "positivismo à performance" que, segundo ele, permitia "os mais radicais e unificadores meios de pensar sobre as realidades humanas" (1986, p.28). Mais do que qualquer outro estudioso da performance, Conquergood deu forma à redefinição da performance como um paradigma, como uma metáfora exploratória, como método de pesquisa e como ativismo de justiça social. Em *A paradigm for performance studies*, de 1987, Pelias e VanOosting examinaram as *renomeações mágicas* que estavam conduzindo a evolução disciplinar da interpretação oral aos *Estudos da Performance*. Assegurar o estatuto paradigmático da performance, eles argumentavam, significava entender "todas as enunciações como potencialmente estéticas, todos os eventos como potencialmente teatrais e todos os públicos como participantes potencialmente ativos, que podem autorizar a experiência estética" (1987, p.221). Embasados por uma redefinição radical e inclusiva de *performers*, de textos, públicos e contextos, Pelias e VanOosting especularam que

> (...) a relação paradigmática entre a interpretação oral e os Estudos da Performance pode indicar a performance da literatura como o círculo central de uma figura concêntrica que se alarga para fora, incluindo dramas sociais, rituais, narração, piadas, metáforas organizacionais, conversações cotidianas, com efeito, qualquer ato de comunicação que satisfaz os critérios de discurso estético (1987, p.229).

Esse impulso inclusivo abriu um espaço para pensar substancialmente a educação como sendo performativa. De que modo, precisamente, a prática da sala de aula, e de maneira geral a cultura educacional, abrem-se para uma investigação performativa? Como pode a experiência de longa data de sala de aula dos professores-artistas enriquecer os usos pedagógicos da performance? Como podemos explorar ou discutir a eficácia epistemológica da metáfora do *ensino como performance*?

Elaborei meu esquema conceitual a partir do germinal ensaio de Dwigth Conquergood intitulado *Poetics, play, process and Power: the performative turn in Anthropology*, de 1989. Nesse texto, Conquergood utiliza quatro palavras-chave para fundamentar a perspectiva da performance, dispostas não tanto por parâmetros de pesquisa, mas pela articulação do espírito de uma sensibilidade crítica própria da performance. Esse ensaio forneceu um firme quadro para tornar salientes as conexões entre a Pedagogia Crítica e a Teoria da

Performance, ao mesmo tempo em que propiciou uma considerável descrição etnográfica de um semestre específico de prática. Ao retornar agora a esse esquema, encontro essas palavras-chave – poética, representação, processo e poder –, que permanecem como as pedras angulares de minha prática. E eu concluo, também, que a prática de sala de aula permanece como o campo e a fundação de meus estudos acadêmicos.

Poéticas Educacionais

A poética de uma pesquisa centrada na performance, afirma Conquergood,

> (...) apresenta a natureza fabricada, inventada, imaginada, construída das realidades humanas. Culturas e individualidades não são dadas, são construídas; mesmo como ficções, são ainda construídas, pois [...] elas mantêm presentes a promessa de re-imaginar e remodelar o mundo (1989, p.83).

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta *o depósito de informações* – tal como aparece no modelo de *educação bancária* de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. De acordo com McLaren, o educador centrado na performance "compreende o ensino basicamente como um drama improvisado que ocorre dentro de uma narrativa curricular" (1988, p.174). Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas.

Os estudos baseados em narrativas no planejamento curricular, assim como o estudo das metáforas nas falas dos professores, foram particularmente adequados à articulação da performance educacional. Em seu texto *Teaching as storytelling*, Kieran Egan afirma que "a forma narrativa reflete mais precisamente a predisposição para compreender o mundo de maneira afetivamente engajada" (1986, p. 79). Egan desenvolveu uma abordagem baseada em estórias para a elaboração do planejamento de uma disciplina (1988) de modo a tornar o material mais acessível, relevante e de engajamento afetivo para alunos da escola fundamental com os quais ele trabalhava. Estudos das falas dos professores enfatizaram as metáforas utilizadas pelos professores na conceitualização de si mesmos dentro e fora da sala de aula. Os estudos etnográficos de Clandinin

(1986) e Munby utilizaram observação participante e entrevistas para "capturar o pensamento dos professores em sua própria linguagem" (Munby, 1986, p.86) e observar como seus *insights* experimentais influenciam as interações cotidianas na sala de aula.

A poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula. Que narradores são hoje privilegiados? Quais são as consequências de tomar os estudantes antes como personagens em uma estória formativa que como agentes narrativos em seu próprio processo de aprendizagem? Como pode ser utilizada a competência interpessoal com a qual os estudantes contam estórias para facilitar sua articulação com estórias teóricas dentro de sala de aula? O que significaria estetizar o espaço da sala de aula em um comentário crítico e deliberado sobre a partilha entre arte e institucionalização? Por fim, como as observações detalhadas da etnografia pedagógica poderiam ser proveitosamente combinadas com a evocação vivida de lugares e pessoas das narrativas ficcionais?

Mural

Começou de forma inocente. Apenas um exercício de fazer a sala habitável. Expulsos da sala de aula em que sempre fazíamos as nossas performances por força de um erro burocrático, nós colocamos nosso seminário de poética educacional na estrada, movendo-o, escada abaixo, para uma sala no outro lado da divisão entre arte e educação. Ao trocar a atmosfera iluminada, com tapete macio, de nosso santuário, por mesas apertadas em fileiras apertadas, sobre um piso frio, dezoito de nós tomaram a questão da poética educacional como um princípio (Greene, 1995), uma prática (Jagodzinski, 1992), uma política (Gitlin; Peck, 2005) e um processo de regozijo (Sameshima, 2007). Fomos comprimidos em uma estreita alcova na qual quatro turmas de cursos diferentes circulavam, e nossa sala acumulou os detritos de muitas disciplinas. Escaninhos azuis cobriam uma parede, com ganchos de metal para roupas à altura baixa para o alcance das mãos de crianças, uma lembrança de metal para *deixar o seu eu na porta* ao entrar na sala de aula. Um amontoado de mesas extras, que excediam às retas filas, empilhadas em um canto, sua superfície de madeira e estrutura de metal abertas feito os maxilares de um grande tubarão a arrebatar acima um corpo. Contornada por quadros-negros tal qual um navio de batalha, uma mesa de professor, acorrentada a um antigo retroprojetor, acorrentado a um carrinho com algumas rodas faltando, destacava-se. Um sofá velho de couro surrado, com três lugares – ou quatro, caso você seja descolado e não se importe de se sentar em cima do braço do sofá – no costado da parede do fundo. Estávamos presos por todos os lados por quadros-negros sem giz, luzes fosforescentes que nunca diminuíam, diálogos rabiscados em corredores e muros de blocos de

cimento verde e pálido que são padrão nas salas de aula de todo o país. É desnecesário dizer que não nos sentíamos em casa.

E assim começou, de maneira inocente, um esforço para honrar o lar da performance no exílio. Penso que Jagodzinski tenha nos despertado para o papel: um pedaço de papel de açougue em branco, de dois metros por dois metros (apenas um corpo esquadrinhado), colado na parede com um convite para pintar sobre nossas impressões sobre a educação. Foi um resumo corporificado de uma pesquisa de grupo intitulada *Curriculum as felt through six layers of an aesthethetically embodied skin: arch-writing on the body*, de 1992, e, respondendo à provocação de Jagodzinski de tomar a sala de aula como um "envelope que simboliza a mitologia de uma cultura" (1992, p.175), o grupo nos ofereceu tempo e ferramentas para confeccionarmos um mural que exporia nossas experiências de educação.

Primeiro vieram as prototípicas fileiras de mesas marcadas em preto; a seguir, a silhueta meio tracejada de estudantes com os rostos emburrados, apequenados por um professor inexpressivo cujo corpo dividido pela fita preta trazia a legenda *O grande e malvado assessor com estabilidade no emprego*, posto no centro, em uma macabra variação do jogo da velha, na qual o X marca o vencedor. Uma margem quadriculada alinha uma face do papel como um calendário de parede de alguém em prisão perpétua. Ao trabalhar coletivamente com lápis *crayon* e fita isolante, nós depositamos nossas impressões: rabiscos transformavam-se em pássaros, em arco-íris, em comentários sobre o que era muralizado dentro e fora desse simulacro que *não pode ser padronizado*.

Nós deixamos o papel ficar. Ao menos por um momento, pensamos. Nenhum mal em reivindicar um espaço na parede – apenas um corpo esquadrinhado – no qual expúnhamos figurativamente questões sobre arte e educação.

Como uma cortina cênica, nosso mural permaneceu na parede por toda a duração do semestre, pintado periodicamente na medida em que nossas aulas avançavam. Eu não saberia dizer quem pintou o que e quando, ou que indicações provocaram adições ou revisões ao mural que agora dominava a sala. *Eu não falo; eu não posso falar; eu não falarei* conjugado em francês com legendas em alemão, em algum ponto atravessado por uma linha vertical em língua inglesa. Quando *não pergunte; não diga* apareceu em uma cruz de fita preta, ninguém sabia dizer ao certo o que esse silêncio significava, ou que bocas foram tapadas feito um envelope sendo selado na mitologia de nossa cultura. Não importa, pensamos. Um mural é uma propriedade comunitária, uma performance pública, o que significa que é desde sempre "um lugar de luta no qual interesses contrários se intersecionam e no qual diferentes pontos de vista e vozes são articulados" (Conquergood, 1986, p.84).

Ao fim do semestre, o mural já tinha se tornado propriedade comunitária: uma área de papel em branco, feito um corpo esquadrinhado, no cruzamento de quatro disciplinas nas quais quatro turmas passavam umas pelas outras incognitamente, feito estranhos no exílio. "Exílio, tanto físico quanto psicológico", Jagodzinski afirma que "talvez esse seja a barreira mais difícil de ser cruzada,

porque demanda que lutemos com o paradoxo de ter de rejeitar uma tradição inteira que nos permeia, mas ao mesmo tempo perceber que um novo espaço precisa ser construído" (1992, p.176). O impulso para resistir e reconstruir o espaço da sala de aula não era limitado aos participantes do seminário, e na medida em que o tempo passava, outros seres não identificáveis sentiam-se compelidos a deixar sua marca na parede.

Certo dia, uma goma de mascar endurecida foi grudada e um corpo morto com a seguinte legenda sobre a configuração da palavra cruzada trilíngue: *Alguém pode me ouvir?* Esses enfeites trazidos por outros, frequentemente por outros que não do nosso grupo, tornaram-se uma pequena, mas subversiva camada de nosso mural na medida em que as semanas passavam. Paulatinamente, o mural acumulou traços de muitas mãos e de muitos cursos, sobrepostas umas às outras, como resposta ao nosso convite de fazer arte e teoria na parede partilhada de nossa sala de aula, que foi preenchida e desenvolvida por outros anônimos que também se sentiam, presumimos, exilados de sua casa naquele lugar.

Quando o curso chegou ao seu fim, nós deixamos o mural permanecer, tal como um epitáfio que marca o lugar onde nossos corpos costumavam estar. *Por quanto tempo ele lá ficará?,* nos perguntávamos: esse registro pictórico, esse ensaio artístico sobre o que pode significar e como pode soar escrever nas paredes da sala de aula feito um artista de grafite educacional.

No outono, é claro, o mural já tinha se ido e a sala retornava à sua pálida coloração verde. Não nos surpreendemos. O que é excesso excede a avaliação. O que está fora do lugar deve ser limpo. Todos sabem que os produtos de pintura infantis, tais como os lápis *crayon*, não têm lugar na sala de aula da universidade. O apagamento é um procedimento-padrão de manutenção do limite entre a arte e a educação.

Jogo Educacional

A natureza *lúdica* da performance, diz Conquergood, "está relacionada à improvisação, à inovação, à experimentação, ao contexto, à reflexão, à agitação, à ironia, à paródia, ao sarro, ao cômico e à carnavalização" (1989, p.83). Como um ato performativo, o jogo permite uma compreensão cinética e sinestésica das experiências vividas reais e imaginadas, a despeito das responsabilidades e culpabilidades que em geral atendem a tal experimentação. Conquergood explica: "O sinal metacomunicativo 'isto é um jogo' nos libera temporariamente, mas não nos desconecta, da realidade cotidiana e das responsabilidades, abrindo um espaço privilegiado para a desconstrução e a reconstrução" (1989, p.83). Como método pedagógico, o jogo performativo privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma espécie de autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de cada um. O curso interdisciplinar de Harrison-

Pepper (1991) sobre ritual, jogo e comportamento expressivo integra a performance metodologicamente ao utilizar a improvisação, o jogo e as representações rituais para explorar as leituras do curso. Nesse sentido, Harrison-Pepper reflete: "Estudantes usavam a si mesmos e seus próprios comportamentos como uma ferramenta primária interdisciplinar do curso" (1991, p.127).

O jogo performativo alinha-se com o poder e a política, continua Conquergood:

> [...] assim que uma visão de mundo tenha sido fabricada, linhas são destacadas, categorias definidas, hierarquias erigidas, um personagem arquetípico aparece, o *trickster* . Movendo-se no rompimento das normas, na violação dos tabus, o *trickster* vira tudo de cabeça para baixo. Ao jogar com a ordem social, desalojando certezas, ele acaba por intensificar a consciência da vulnerabilidade de nossas instituições. O impulso brincalhão do *trickster* promove um crítico e radical autoquestionamento que leva a um conhecimento de si mais profundo, o primeiro passo para a transformação (1989, p.83).

O *trickster* pedagogo joga com a destruição de padrões entranhados, desestabilizando relações de poder e abrindo um espaço para uma genuína pedagogia revolucionária. Tal *trickster* poderia perguntar: sob que condições estão os participantes autorizados a quebrar as normas? Não há nunca uma ação culpável? É a subversão na sala de aula genuinamente revolucionária ou é um acontecimento isolado rapidamente contido e controlado pela instituição? Como nós enquadramos a resistência ou a licença para a transgressão face aos comportamentos entranhados e às expectativas?

Pedagogia da Instalação: uma prática de primeiro dia

> Primeiro dia. Primeira vez. Recordo-o tão vivamente...
> Primeiro dia. Primeira vez. Orientando. Procurando uma direção.
> Primeiro dia. Primeira vez. Estes momentos, eu aprenderia, são lendas (Warren, 2007, p.1).

> Cada primeiro dia, um novo imaginar ensina-me o poder do primeiro momento do contato. Eu conheço o poder do primeiro dia, da primeira vez. Disso eu sei porque ela me ensinou o que uma primeira impressão pode significar, usado como um molde para pensar sobre a pedagogia performativa na universidade (Warren, 2007, p.4).

Eu amo o primeiro dia da escola.
Amo os cadernos novos, os lápis afiados, os rostos ansiosos.
De estudantes-performando-estudantes como esperado, como previsto há anos pelas regras de como agir no primeiro dia:
uma lista de chamada, um plano de estudos, um sair mais cedo.

Eu amo até o modo como as fisionomias caem quando os minutos tiquetaqueiam,
indicando que o tempo é demasiado precioso para ser desperdiçado.
Mesmo no primeiro dia, nossa primeira vez de conjunção.
Há tanto para acertar no primeiro dia de aula e talvez essa tenha se tornado minha marca pedagógica:
uma orientação desconstrutiva,
uma instalação de performance,
marcando ou mascarando a entrada da sala em que nos encontramos.
Não há nenhuma tábula rasa, salvo cadernos em branco.
Há apenas folhas de almaço com espaço nas margens para rabisco.

Primeiro dia. Primeira vez. Ensino como Performance 2004:
de minha vantajosa posição, no canto escondida, eu podia vê-los ajuntando-se.
A porta para nossa sala de aula de performance estava fechada e ninguém tentou abri-la.
Isso era de se esperar em uma classe de performance
na qual o protocolo demanda que se espere pelo aplauso antes de interromper o espaço.
Além do mais, era o primeiro dia de aula e aqueles que estavam por dentro sabiam do folclore em torno do primeiro dia de prática, a pedagogia da instalação.
"Coisas subversivas eram colocadas em marcha [...] a subversão sempre logo ali na esquina pregando peças nas expectativas" (Warren, 2007, p.4).
Um pequeno sino de mão permanecia silencioso sobre um banquinho à frente da porta.
Tal como em um altar ou um avatar guardando um condomínio fechado, um coletivo de universitários. Afixado na porta um cartaz para ser lido:
Comportamento ritual de Estudos da Performance.
Vocês sabem como funciona.
A aula inicia quando o sino bate.

Lá ficaram por muito tempo, balindo feito ovelhas à frente da porteira, de um banquinho, de um sino e de uma regra.
Eles esperavam por instruções.
Eles esperavam por permissão.
Eles esperaram para ver quem iria dar o primeiro passo a frente para perturbar as regras que governam o primeiro dia de seu primeiro semestre como alunos de formação de professores na pós-graduação.
Eles esperaram um longo tempo, até que o evidente se tornasse óbvio.

Então alguém levantou o sino e o tocou.
E como ovelhas eles se moveram em uma fila para dentro da sala.
O primeiro dia da reeducação havia começado.

Processo Educacional

A terceira palavra-chave de Conquergood para a pesquisa performativa é processo: o "emergente, temporal, contingente, provisório, indeterminado, dinâmico, desestabilizando [...] mudança do produto à produtividade" (1989, p.83). A performance privilegia as fluidas, contínuas e frequentemente contraditórias representações da experiência humana que resistem à reificação e ao fechamento. A performance reconhece que as identidades são sempre múltiplas, sobrepondo-se a um conjunto de seres reais e possíveis que encenam a si mesmos contextualmente e em comunidade. A fluidez da performance reverbera com a pesquisa que examina a multiplicidade de papéis e de responsabilidades que professores assumem no curso de sua vida pessoal e profissional. Por exemplo, Madeleine Grumet afirma, em seu texto *Bitter Milk: women and teaching*, de 1988, que o processo de se reproduzir – biológica, ideológica e criticamente – é uma experiência humana fundamental que pode ser vantajosamente utilizada em vista de associar fins familiares, educacionais e sociais. Grumet advoga uma pedagogia feminista que "interrompe o discurso masculino [da educação] legitimado pela epistemologia e por uma grade curricular de reprodução e domesticidade" (1988, p. xix). Ela discute, ainda, que as esferas interagentes da experiência pessoal e profissional enriquecem a pedagogia ao permitir que os professores afirmem essa mesma multiplicidade no desenvolvimento de si e de seus próprios estudantes.

A performance demanda um deslocamento do produto à produtividade e, de igual modo, da metáfora à metodologia. Não é coincidência, pois, que a maioria das inovações materiais e significativas na pedagogia performativa tenha vindo de educadores da comunicação e da performance para os quais *encarnar* não é nenhuma abstração teórica; é o coração de nossa prática em sala de aula (Bowman; Bowman, 2002; Fasset; Warren, 2006; Pineau, 2002; Stucky, 1995). A metodologia da performance é um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de *sentir o pulso,* os ritmos, as nuanças e as idiossincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo. Em termos disciplinares, trata-se de uma rigorosa e sistemática exploração-por-meio-da-encenação de experiências humanas reais e possíveis. Os métodos da performance constituem-se de diversas maneiras; ainda assim, cada um demanda um comprometimento, um completo engajamento do corpo associado à reflexão crítica. A metodologia da performance é uma *encenação reflexiva*: ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela copresença do *eu* que atua. Como diz Spry: "É no conhecimento que vivenciamos a experiência de forma direta, mas o estudamos performativamente" (2006, p.344); só assim a incorporação pode alcançar o estatuto de metodologia. Por fim, é o processo dialético de experimentar e interpretar que distingue a metodologia da performance do mero *atuar*.

Utilizar a performance metodologicamente na sala de aula significa mais do que pedir aos estudantes para demonstrar fisicamente o que eles aprenderam. Existe uma longa história de utilização da performance como demonstração da culminância de realização de uma tarefa, apresentações e exames orais por intermédio dos quais os estudantes são convocados a colocar seus corpos em evidência para apreciação, avaliação ou entretenimento do outro. Embora tenha isso seu valor, essa não é a pedagogia performativa que advogo. Eu quero chamar a atenção para como a performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros. Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. A sala de aula pode se transformar naquilo que Ernst Boyer chamou de *cenário de renovação do eu e do social* (1994), de tal forma que professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se. Além do mais, uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica.

Exame Final

Era uma sexta-feira antes dos exames finais, o começo do crescendo para o fim do semestre.
Na semana seguinte, muitos estudantes fariam seus exames, o mais burocrático crescendo da educação, ritual do espeto da avaliação de Scantron, das finas habilidades motoras e da competição compulsória, dos índices de inteligência sobre as cabeças;
das cabeças dobradas sobre as mesas, silêncio:
olhos sobre seu próprio trabalho, nós dizemos:
trabalhem.
"Trabalho", diz o poeta libanês Kahlil Gibran, "é o amor tornado visível. E se você não pode trabalhar com amor, mas somente com desgosto, é melhor que você se sente defronte as portas do templo e esmole daqueles que trabalham com alegria" (2001, p.28).
Em minha disciplina de Narração e Tradição Oral, de livre acesso, com jovens em torno dos vinte anos, muitos se deparavam seriamente com estórias pela primeira vez, tentando a performance seriamente pela primeira vez, considerando a comunidade seriamente pela primeira vez, talvez porque por uma combinação de sala de aula se possa ter a oportunidade e o desafio de trabalhar um pouco diferentemente.

Como exame final, nós realizamos conjuntamente uma performance orgânica, cuja duração era de noventa minutos, sem interrupção, inspirada no Hip-Hop, Jazz-ritmada, dialogicamente estruturada, com cada membro da turma envolvido em todos os momentos dela, ou seja, de uma performance emergente, improvisada e multi-autoetnográfica. Ha!

Sim, tal como evidenciado nos dados, avalia-se o alcance dos objetivos e a realização das tarefas por parte dos estudantes em uma escala de valor montada durante dezesseis semanas, replicada em duas seções demograficamente diversas e correlacionadas aos indicadores de comportamento dos objetivos gerais do curso: "[...] aprofundar o sentido de si e do outro como um desdobramento performativo dado por meio da partilha de histórias de nossas vidas" (Pineau, Plano de ensino da disciplina Narração e Tradição Oral, 2008).

Eu ofereço, ademais, a seguinte narrativa da avaliação:

Tínhamos passado o semestre gerando histórias, tematizando conexões, identificando onde e como narrativas pessoais se aninhariam dentro dos contextos culturais e folclóricos. Em um gesto para a síntese e a totalização, eu pedi à turma para considerar como seus enredos tinham se cruzado, trançado-se ou colidido com o enredo dos outros durante o período que passamos juntos. Perguntei: como aquele tempo junto remodelou e recriou sua pessoalidade por meio da performance coletiva?

Esboçamos uma árvore de estórias no quadro-negro, no qual inseríamos nossos eus nos laços e nas linhas em torno de cada um de modo a ser mais associativo que linear. Falamos e andamos e falamos sobre mais algumas coisas até que padrões se formassem em torno de tópicos como educação, gênero, amor e perda, laços familiares, meios de comunicação, máscaras e autenticidade. Cada estudante apontou para uma ou duas histórias, alguns as situavam em vista da progressão do quadro-negro em que suas histórias pareciam importar, mais a eles que a nós. E cada pessoa prometeu vir no dia do exame final para deixar essa história florescer como um ensaio sobre si mesmo no qual cada passo para fora da multidão apresenta-se como um espetáculo deles mesmos para apreciação e enriquecimento do coletivo. Nós manteremos o passo, prometemos um ao outro: nós manteremos o círculo, seremos uma testemunha, um suporte, seu coro neste crescendo da resposta à convocação. Este exame final.

Deixe a performance começar, eu convidava, no momento em que você cruzar a soleira da porta a cruzará junto pela última vez. Pense caleidoscopicamente, pense Jazz, eu dizia. Pense jammin, eles diziam. [Ah, sim! Um quickstep, um Hip-Hop mais alto na escala de composição; a poética sincopada da poesia da palavra falada, talvez a modalidade narrativa que define sua geração]. Isso! Vamos! Vamos deixar nosso roteiro nos dar uma direção, mas não uma duração. Sejam felizes! Sintam dentro do momento. Você saberá quando se mover. Seja com e para o outro. Escute, realmente escute ao outro e você

sentirá quando é sua vez de falar, de tomar parte na cena, de deixar-se levar na mistura e na melodia desta comunidade de narradores.
Coletivamente, colaborativamente.
Trabalhando com alegria em vista do crescendo.
Quando o dia veio para testemunhar o que haviam aprendido naquele semestre.
Quando o dia veio para incorporar o espírito e a estratégia da performance cultural.
Quando o dia veio para que eles entrassem em nossa sala de aula para o tempo final.
Eles estavam preparados, de prontidão, profundamente atentos, conectados, em sintonia, corporalmente à vontade. Eles estavam prontos. E no curso de noventa minutos, sem intervalo ou dispersão, criaram um conto processual contínuo de quem eles eram em relação aos outros, dando espaço, dando tempo para escutar com cuidado e agenciamento articulado numa rede ética de subjetividade. Ha!

Poder Educacional

Conquergood conclui seu ensaio dizendo que o paradigma da performance está fundamentalmente relacionado às questões de poder e autoridade. Os termos associativos que invoca são "política, história, ideologia, dominação, resistência, apropriação, luta, conflito, acomodação, subversão e contestação" (1986, p.84). Performances estéticas, culturais e cotidianas estão sempre política e historicamente situadas, ele observa, e, por serem eventos públicos, as performances sempre são "um espaço de luta no qual interesses contrários se cruzam e diferentes visões de mundo e vozes são articuladas" (1986, p.84). A performance vive nas encruzilhadas entre a tradição e a transgressão, entre a continuidade e a possibilidade, e é desde esse ponto de vista privilegiado, conclui Conquergood, que a pesquisa em performance levanta as perguntas mais significativas.

> Como a performance reproduz, legitima, confirma ou desafia, critica ou subverte a ideologia? [...] Como as performances são situadas entre as forças de acomodação e resistência? O que elas simultaneamente reproduzem e de que maneira se contrapõem à hegemonia? Quais são os recursos performativos para interromper os scripts oficiais? (Conquergood, 1986, p.84).

O compromisso com a justiça social por meio do questionamento e da ação críticos sedimenta a relação entre a performance e a educação libertadora. A estudiosa da comunicação, Jo Sprague, pontua essa ideia em seu ensaio intitulado *Expanding the research agenda for instructional communication: raising some unasked questions*, de 1992, no qual ela desafia seus colegas a

empregar princípios da teoria crítica em relação a uma pedagogia da comunicação. Tais preceitos de fundamento são sumarizados por McLaren:

> [...] compreende-se que as práticas pedagógicas relacionam-se a uma ideologia dominante que define o que é aceito como conhecimento legítimo, que constrói relações sociais em torno de interesses específicos os quais estabelecem estruturas específicas de desigualdade e de relações assimétricas de poder e privilégio (1988, p.170).

Ao estender a convocação de John Dewey (1929), para quem as escolas americanas deveriam ser arenas públicas para a democratização de seus cidadãos, McLaren chama os educadores a criar uma "cidadania politizada capaz de lutar por formas variadas de vida pública, e baseada na busca da igualdade e da justiça social" (1989, p.158). Da mesma forma, Giroux (1989) desafiava os educadores a se colocarem como "intelectuais transformadores, trabalhando para conectar as habilidades dos estudantes ao pensamento e à ação crítica, para utilizar suas habilidades para a transformação e a integração social (1989, p.137-9).

O inovador estudo de McLaren, *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*, de 1986 (publicado no Brasil como *Rituais na Escola* pela Editora Vozes, em 1992), preparou o terreno para a pedagogia crítica performativa contemporânea. Ao descrever seu trabalho como uma antropologia da educação, McLaren "encontra avanços teóricos nos estudos da performance e do ritual, situando-os na prática junto ao encontro pedagógico entre professor e estudante" (1986, p.165). Baseado no trabalho de campo em salas de aulas urbanas, McLaren filtrou a agenda social da teoria crítica por intermédio da epistemologia das performances rituais de Victor Turner como um meio de oferecer ao "educador de espírito reformador uma larga construção para deslindar e decodificar os obstáculos enfrentados pelos estudantes da classe trabalhadora em buscarem sua educação" (1986, p.164). Vale ressaltar, ainda, que McLaren embasou sua visão crítica em uma política do corpo, afirmando que a maioria dos educadores críticos tem ignorado os meios por intermédio dos quais "a ideologia é performativamente constituída, (...) discurso que ganha sentido" (1989, p.191). Ele ofereceu o seguinte corretivo:

> A hegemonia ideológica não é concretizada somente por intermédio de mediações discursivas da ordem sociocultural, mas por meio da incorporação de relações de poder desiguais. A ideologia é manifesta intercorporalmente por meio da realização da carne e incorporada em experiência encarnada (1988, p.169).

McLaren anteviu na performance tanto um modelo quanto um método de desmitologização da cultura dominante, dada pelas etnografias performativas das experiências dos estudantes.

Foi nos anos de 1990 que vimos uma explosão de um trabalho pedagógico crítico, corpo-centrado, como uma forma de passagem da "pedagogia informativa à pedagogia performativa" (Conquergood, 1993, p.338). Em meu ensaio *Critical Performative Pedagogy: "Fleshing out" the politics of liberatory education*, examinei escritas representativas que tomavam a *educação do corpo* como ponto de partida conceitual. Identifiquei ali três meios conectados entre si de tematização do corpo que, coletivamente documentados, constituíam o *topoi somático* em torno do qual essa segunda onda da pesquisa se concentrou. De maneira específica, teorizar o corpo ideológico coloca a investigação dentro da questão de como tanto o corpo dos professores quanto dos estudantes tornam-se institucionalizados por meio de um *currículo oculto* que mantém desigualdades raciais, de gênero, linguísticas e de classe social. Uma análise detalhada do *corpo etnográfico* pode identificar como o poder que circula nas disposições educacionais e nos métodos pedagógicos fundados sobre a ideia do corpo atuante ativa a dimensão poética, processual e participante da ação educativa. Tomados em conjunto, esses tropeços e relações educativas que esses autores apontam têm desenvolvido argumentos persuasivos de que o conhecimento pedagógico está baseado na incorporação e que as ideologias curriculares cobram o preço em carne viva.

Tornou-se aparente, depois de duas décadas, que a pedagogia centrada na performance é, ao mesmo tempo, inerente e ironicamente contracultural, seja em relação à teoria, seja em relação à prática. As práticas mundanas das salas de aulas dos *Estudos da Performance* são frequentemente exemplos de uma pedagogia crítica transformadora. Como observa Shannon Jackson,

> (...) a rede em grande parte não-catalogada de práticas e do "pensar junto" é central a uma pedagogia da e por meio da performance que procura mover-se dentro e abaixo do radar de qualquer universidade (da Razão, da Cultura ou da Excelência) onde está (2009, p.16).

No espírito de catalogação dos modos de como *pensamos juntos* no crescente borrar dos limites de nossa sala de aula, eu ofereço a seguinte narrativa de uma estudante como um exemplo pedagógico final da performance como forma de empoderamento. É certo que um estudante tenha a última palavra sobre os objetivos e os desafios da pedagogia performativa, pois é em seu corpo vivo que essa promessa se realiza. Como uma estudante negra não tradicional, Charlie Hope Dorsey retornou à faculdade tal como sua mentora intelectual, bell hooks: *pensando em mim mesma antes e, sobretudo, como uma artista (uma poetisa, uma pintora, uma escritora) eu busquei a carreira docente como uma vocação. Meu desejo era o de criar arte, eu buscava caminhos que pudessem nutrir e sustentar esse chamado*. Charlie rapidamente se tornou uma participante fundamental de nosso programa de *Estudos da Performance*, uma poetisa da palavra falada bem conhecida na comunidade, uma ativista social comprometida em favor dos estudantes negros. O seguinte texto é um *e-mail*

que ela me enviou narrando um encontro transformador com uma colega de classe. Escrito no calor do momento e com tom oral próprio do tempo poético, Charlie testifica o poder da performance numa recíproca transformação de vida. Eu incluo a carta na íntegra tal como foi redigida, com a autorização da autora.

> O bater do coração em minhas mãos
>
> Eu tive um dia estranho ontem na escola, eu estava já na rua depois da aula quando uma jovem colega que sentava perto de mim durante todo o semestre veio a mim e me disse que havia me visto recitando poesia em um bar numa outra noite. Ela dizia o quanto havia gostado do poema, e como eu era corajosa a ponto de recitar pensamentos suicidas e compartilhar isso com os demais com uma corda enrolada no pescoço. Ela então muito tranquilamente me perguntou se eu tinha algum tempo para ler um poema que ela recém havia escrito. Ao que eu disse a ela: não, mas você pode lê-lo para mim. Com um sorriso, ela começou a me dizer que aquele era seu primeiro poema e que ela ficaria nervosa ao lê-lo. Disse a ela para se sentar, que eu a escutaria; ela replicou dizendo que o poema falava do êxtase, não do sentimento, mas da droga. Ela me disse: não posso ler aqui onde alguém possa nos ouvir. Eu digo, sim, exatamente. Ela então lê, discretamente, um poema de quatro páginas nunca olhando para mim, cabeça baixa, mãos trêmulas, voz fremente durante todo o tempo. Estávamos sentadas debaixo de uma árvore, sobre pernas cruzadas, como usualmente fazemos. E eu atenta. Sua voz torna-se mais alta quando o fim de seu poema se aproxima, como se ela achasse o ritmo de suas palavras, como se encontrasse sua voz. E eu nada posso fazer senão sentir um arrebatador orgulho e alegria, vocês sabem, há felicidade nesse momento. Ela finaliza e eu a agradeço por partilhar aquilo comigo. Ela sorri e diz: não, eu é que agradeço a você, talvez um dia eu crie coragem suficiente para ler isso em um microfone. E eu disse a ela: você não precisa de um microfone, você acaba de me ler seu poema. Então ela levanta, olha para mim sorrindo tão enfaticamente que ruboriza e me abraça. E tão rápido quanto ela chegou ela se foi. Eu suponho que eu senti tudo isso tal como você sentiria, foi algo estranho, irônico, pelo menos. Eu estava pensando sobre o que foi esse sentimento, esse sentimento de orgulho, de felicidade, é amor. Sim, você está certa, eu segurei esta batida do coração nas minhas mãos, ela encontrou o poder de exprimir a sua voz. Alegro-me intensamente por lá estar, por testemunhar, escutar, estar presente no momento em que o outro pari a si mesmo.

No decurso de minha carreira profissional, tenho trabalhado para integrar meu compromisso com a educação libertadora com minha convicção de que a performance fornece tanto uma metáfora quanto um método para levar a termo a mudança social por meio do microcosmo da educação. Eu creio que a pesquisa e os métodos educacionais precisam ser motivados por uma contínua erosão das desigualdades que assolam nossa sociedade, fundada por uma profunda compaixão por aqueles que se situam às margens dos círculos de poder – círculos que se nutrem de minha própria cumplicidade, que de algum modo os

perpetua –, orientada por uma visão de que o mundo pode ser muito diferente deste que se nos apresenta. Como uma professora de *Estudos da Performance*, tenho tido o privilégio de observar, cotidianamente, o que acontece quando o meu corpo e o corpo dos meus alunos são criticamente conectados ao ensino e à aprendizagem da transgressão (hooks, 1994). Teóricos e praticantes da educação encontram-se mais uma vez numa articulação crítica. Ainda nos encontramos sitiados por uma condenação populista da escola pública e condenados, por força de uma política conservadora, a nos encerrarmos de forma cada vez mais acentuada dentro de uma ideologia tecnocrática, enquanto somos cada vez mais exigidos pelas estruturas de nossas instituições. Ao mesmo tempo, a emergência da performance como um paradigma para a experiência educacional tem modificado radicalmente as bases sobre as quais conduzimos nós mesmos e nosso trabalho. Quando o texto *Teaching as performance* foi publicado pela primeira vez, ele foi baseado em noções, intuições e projeções primárias sobre o que poderia significar educar a nós mesmos desde o ponto de vista de um corpo performático crítico e articulado. Hoje, há uma infinidade de estudos sobre isso, assim como inovações nas formas e funções da educação que são tomadas muito seriamente como a arte do ensinar e do aprender. Juntos, nós criamos um corpo de trabalho que permitirá que nossos alunos construam significados a partir do que vivem no corpo, do que sentem no osso, situados dentro de um corpo político maior.

Recebido em janeiro de 2010 e aceito em fevereiro de 2010.

Referências

ALEXANDER, B. K. Moving towards a critical poetic response. **Theatre Topics**, 9, 2, p.107-125, 1999.

ALEXANDER, B. K. Intimate engagement: student performances as scholarly endeavor. **Theatre Topics**, 12, 1, 2002, p.85-98.

BARISH, J. **The anti-theatrical prejudice**. Berkeley, Califórnia: University of Califórnia Press, 1981.

BARREL, B. Classroom artistry. **The Educational Forum**, n.55, 1991, p. 333-342.

BOWMAN, M.S.; BOWMAN, R.L. Performing the 'Mystory': a text shop in autoperformance. STUCKY, Nathan; WIMMER, Cytnhia (Org.). **Teaching Performance Studies.** Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, p.161-174, 2002.

BOYER, E. Palestra proferida na Western States Communication Conference, San Jose, Califórnia, 1994.

CLANDININ, D. **Classroom practices:** teacher images in action. London: Falmer, 1986.

COMMUNICATION EDUCATION, Special Issue: When teaching workds: stories of communication in education, n. 42, 1993.

CONQUERGOOD, D. Between experience and meaning: performance as a paradigm for meaningful action. In COLSON, Ted (Org.). **Renewal and revision:** the future of interpretation. Texas: Omega Press, 1986. P. 26-59.

CONQUERGOOD, D. Poetics, play, process and Power: the performative turn in anthropology. **Text and Performance Quaterly**, 9, 1, p. 82-88, 1989.

CONQUERGOOD, D. Rethinking ethnography: towards a critical cultural politics. **Communication Monographs**, n.58, p. 179-194, 1991.

CONQUERGOOD, D. Storied worlds and the work of teaching. **Communication Education**, 42, 4, p. 335-348, 1993.

COOPER, C; ORBAN, D; HENRY, R; TOWNSEND, J. Teaching and storytelling: an ethnographic study of the instructional process in the college classroom. **Instructional Science**, n.2, p. 171-190, 1983.

DAWE, H.A. Teaching: a performing art. **Phi Delta Kappan**, p. 548-552, 1984.

DEWEY, J. Democracy and education. New York: Macmillan, 1929.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M.C. (Org.). **Third handbook on teaching**. New York: AERA/Macmillan, 1986. P. 392-431.

EISNER, E. **The educational imagination**: on the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan, 1979.

EISNER, E. W. What can education learn from the arts about the practice of education? **International Journal of Education & the Arts**, n. 5, p. 1-13, 2004.

EGAN, K. **Teaching as storytelling**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

EGAN, K. Metaphors in collision: objectives, assembly lines, and stories. **Curriculum Inquiry,** v. 18, p. 63-86, 1988.

ELBAZ, F. L. **Teacher thinking:** A study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

ELLIS, C. **The ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira, 2004.

FASSED, D.; WARREN, J. **Critical Communication Pedagogy**. New York: Sage, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Herder & Herder, 1972.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Continuum, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom**: Ethics, democracy and civic courage. New York: Rowman & Littlefield, 2002.

FOUSS, K. W.; HILL, R. T. A performance-centered approach for teaching a course in social movements. **Communication Education**, v. 41, n. 1, p. 78-88, 1992.

GIBRAN, K. **The Prophet**.New York, NY: Alfred Knopf, 1923.

GINGRICH-PHILBROOK, C. The queer performance which will have been: Student-teachers in the archive. In: STUCKY, N.; WIMMER, C. (Org.). **Performance Studies: Theories, Practices, pedagogy**. Carbondale: SIUP, 2002. P. 69-83.

GIROUX, H. Teachers as transformative intellectuals. **Social Education,** 1985.

GITLIN, A.; PECK, M. **Educational poetics: Inquiry, freedom, & innovative necessity**. New York, NY: Peter Lang, 2005.

GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination**: Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

GREENE, Maxine. **Variations of a blue guitar**: The Lincoln Institute lectures on aesthetic education. New York, NY: Teachers College, 2001.

GRUMET, M. **Bitter milk**: Women and teaching. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

HARRISON-PEPPER, S. Dramas of persuasion: Utilizing performance in the classroom. **Excellence in College Teaching**, 2, p. 115-127, 1991.

HILL, J. C. The teacher as artist: A case for peripheral supervision. **The Educational Forum**, 49, 2, p. 183-187, 1985.

HOOKS, B. **Teaching to transgress:** Education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JACKSON, S. Rhetoric in ruins: Performing literature and performance studies. **Performance Research**, 14, 1, p. 6-16, 2009.

JAGODZINSKI, J. Curriculum as felt through six layers of an aesthetically embodied skin: Arch-writing on the body. In: PINAR, W.; REYNOLDS, W. (Org.). **Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text**. New York: College Press, 1992. P. 159-183.

LANGELLIER**,** K. M. From text to social context. **Literature in Performance**, 6, 2, p. 60-70, 1986.

MADISON, D. S. Performing theory/embodied writing. **Text and Performance Quarterly**, 19, p. 107-124, 1999.

MARSHALL, H. H. Work or learning: Implications of classroom metaphors. **Educational Researcher**. P. 9-16, 1988.

MCLAREN, P. **Schooling as a ritual performance**: Towards a political economy of educational symbols and gestures. London: Routlege & Kegan Paul, 1986.

MCLAREN, P. The Liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. **Language Arts**, 65, 2, p. 164-179, 1988.

MCLAREN, P. **Life in schools**: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman, 1989a.

MCLAREN, P. On ideology and education: Critical pedagogy and the cultural politics of resistance. In: GIROUX, H.; MCLAREN, P. (Org.). **Critical pedagogy, the state and cultural struggle**. Albany: State University of New York Press, 1989b. P. 174-202.

MUNBY, H. Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. **Journal of Curriculum Studies**, 18, 2, p. 197-209, 1986.

PARK-FULLER, L. **Learning to stage a learning experience**: The teacher as director. Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association, Atlanta, GA, 1991.

PELIAS, R. J.; VANOOSTING, J. A paradigm for performance studies. **Quarterly Journal of Speech**, 37, 2, p. 219-229, 1987.

PELIAS, R. J. **A methodology of the heart**: Evoking academic and daily life. Walnut Creek, CA: AltaMira, 2004.

PELIAS, R. J. Performative writing: The ethics of representation in form and body. In: **Ethical Futures in Qualitative Research**: Decolonizing the Politics of Knowledge. DENZIN, N.K.; Giardina, M. (Org). Walnut Creak: CA Left Coast Press, 2007. P. 181-96.

PINEAU, E.L. Teaching is performance: Reconfiguring a problematic metaphor. **American Educational Research Journal**, 31, 1, p. 3-25, 1994.

PINEAU, E.L. Critical performative pedagogy: Fleshing out the politics of liberatory education. In: STUCKY, N., WIMMER, C. (Org.). **Teaching Performance Studies** Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. P. 41-54.

POLLOCK, Della. Performing Writing. **The Ends of Performance**. Ed. Peggy Phelan and Jill Lane. New York: New York UP, p. 73-103, 1998.

QUINN, R. J.; CALKIN, J. A dialogue in words and images between two artists doing arts-based educational research. **International Journal of Education and the Arts**, 9, 5, p. 1-29, 2008.

REITMAN, S. W. Daring to make teaching an art. **The Educational Forum**, 50, 2, p. 137-148, 1986.

RUBIN, L. J. **Artistry in Teaching**. New York: Random, 1985.

SAMESHIMA, Pauline. **Seeing Red**: A Pedagogy of Parallax: An Epistolary Bildungsroman on Artful Scholarly Inquiry. Youngstown, NY: Cambria, 2007.

SMITH, R. Is teaching really a performing art? **Contemporary Education**, 51, p. 31-35, 1979.

SPRAGUE, J. Expanding the research agenda for instructional communication: Raising some unasked questions. **Communication Education**, 41, 1, p. 1-25, 1992.

SPRY, T. A "performative-I" copresence: Embodying the ethnographic turn in performance and the performative turn in ethnography. **Text and Performance Quarterly**, 26, 4, p. 339-346, 2006.

STRINE, M.; LONG, B. W.; HOPKINS, M. F. Research in interpretation and performance studies: Trends, issues, priorities. In: PHILLIPS, Gerald (Org.). **Speech Communication**. Southern. Illinois University Press, 1990. P. 181-204.

TIMPSON, W. M.; TOBIN, D. N. **Teaching as performing**: A guide to energizing your public presentation. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

WARREN, J. **Performing Purity**: Whitness, pedadogy and the reconstitution of power. New York: Peter Lang, 2003.

WARREN, J. **First day, first time.** Paper presented at the Central States Communication Convention, Cincinnatti, OH, 2007.

WISE, A. E. **Legislated learning**: The bureaucratization of the American classroom. Berkeley, CA: University of California Press, 1979.

Elyse Lamm Pineau é professora de Comunicação na Southern Illinois University, onde dá aulas e conduz pesquisas sobre as interseções de metodologias da performance, pedagogia crítica e narrativa autoetnográficas.
Email: elyse@siu.edu

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira
Revisão da tradução: Luís Armando Gandin

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2):115-137
maio/ago 2010

A Criança é Performer

Marina Marcondes Machado

RESUMO – A Criança é Performer. Este artigo conversa com a noção de infância proposta por Maurice Merleau-Ponty em seus Cursos na Sorbonne sobre a Psicologia e a Pedagogia da criança. O texto tem raiz nos resultados da pesquisa de pós-doutoramento da autora, pesquisa de criação dramatúrgica na metodologia de "trabalho em processo" cuja totalidade, entre etnografia, estudo das *cenas de rua* e criação de roteiros teatrais, permitiram-na propor a noção de *criança performer.* Trata-se de uma contribuição original com base na tradição fenomenológica, bem como na noção de culturas da infância. O artigo faz interlocução com o que estudiosos da cena contemporânea nomeiam *performance* e *performer* de modo a propor uma visão de criança performer, com foco especialmente voltado para a Pedagogia Teatral e a Educação Infantil.

Palavras-chave: **Primeira Infância. Relação Criança-corpo. Maurice Merleau-Ponty. Perfomance.**

ABSTRACT – The Child is a Performer. The article enters into dialogue with the concept of childhood that Maurice Merleau-Ponty introduced in his Sorbonne Lectures on child Psychology and Pedagogy. The article stems from the author's post-doctoral research on the subject of dramaturgical creation in the methodology of *work in process*. The fusion of ethnography, the study of *street scenes* and the creation of theater scripts led the author to propose the concept of *the child as performer*, an original insight based on the phenomenological tradition and the concept of childhood cultures. The article addresses the notion that scholars of the contemporary scene name *performance* and *performer*, proposing a view of the *child as performer* useful in the fields of Theater Pedagogy and Childhood Education.

Keywords: **Early Childhood. Child-body's Relation. Maurice Merleau-Ponty. Performance.**

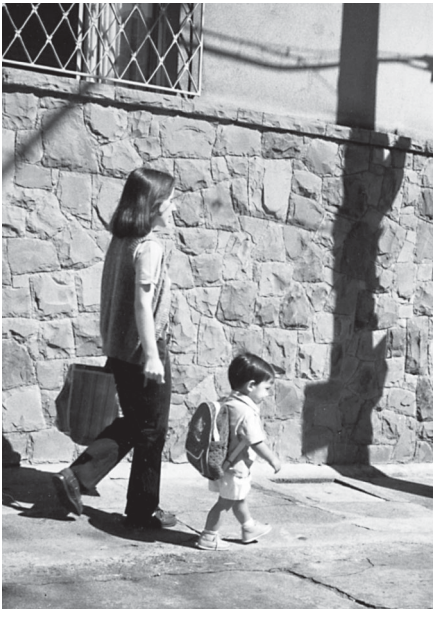


Figura 1 - menino Jonas na rua com sua mãe © Valdir Sarubbi

Introdução: primeira aproximação

Este artigo tem como origem a interface de três momentos de minha vida de pesquisadora: o mestrado em Artes, o doutorado em Psicologia da Educação e a volta à área de Artes, em uma recente pesquisa de pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro (ECA/USP como bolsista FAPESP). Trata-se do amadurecimento de uma década de estudos da Fenomenologia da Infância, das possibilidades do ensino para crianças do teatro – na chave do que hoje é nomeado o teatro pós-dramático[1] – e de procedimentos que evidenciam como a visão de infância do professor pode facilitar os processos criativos das crianças.

Aprendi lendo Gregory Bateson (2000) que os intelectuais americanos costumam escrever *position papers*: penso que este trabalho é um texto de posicionamento, especialmente mediante o término de meu pós-doutoramento. Proponho aqui o construto de criança *performer*: uma visão de infância, ou um modo adulto de olhar para a vida infantil, elaborado por mim, cujas premissas e consequências para a criança e para a relação entre adultos e crianças serão discutidas ao longo do texto, em interlocução com a Fenomenologia da Infância revelada por Maurice Merleau-Ponty (1990a; 1990b) e com a Sociologia da Infância tal como Manuel Jacinto Sarmento (1997; 2004; 2007; 2008) e seus colaboradores propõem.

A visão da criança como *performer* foi lapidada durante minha pesquisa de pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro, no ano de 2009, em um caminho trilhado da observação etnográfica à teoria; tal como enuncia o método fenomenológico, os dados observacionais é que provocaram a reflexão e teorização *a posteriori*.

Em minha experiência de quase vinte anos no ensino do teatro para crianças (especialmente focada na faixa etária dos cinco e seis anos), percebi que seus modos de ser e de estar no mundo ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações. Também a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura, enriqueciam-se muito se o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito senso, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor *performer* (ou performador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades. Para utilizar uma linguagem próxima da Sociologia e da Psicologia de análise das representações de papéis, haverá sempre amplos espectros dos efeitos da representação (visões de infância do professor) no representado (as crianças alunas). Posto em linguagem cotidiana, a cada maneira de olhar a criança corresponde um jeito de ser e de estar do adulto, emoldurando a convivência entre eles.

Nesse sentido, o professor mostra-se, sempre, modelo para as crianças na direção de um ou outro tipo de visão de infância; minha argumentação inicial aqui é que, distanciando-se dos estereótipos do que é *bom* para a criança pré-escolar, ou do que são conteúdo e forma próprios do *infantil*, e aproximando-se de uma abordagem antropológica para compreender como as crianças vivem sua vida, seus conflitos, suas dúvidas, suas criações, os professores das crianças de zero a seis anos poderão fazer surgir um espaço potencial[2] de criação e troca entre ele e os alunos, entre o grupo de crianças, entre cada criança e o mundo compartilhado. Essa aproximação antropológica se dá em gesto e palavra, na medida em que os alunos são parte intrínseca de toda e qualquer *performance* vivida e/ou proposta por seu professor: momentos da convivência e da continuidade dos processos de conhecimento, nos quais o professor se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experienciadas pelas crianças.

A visão de infância que vou desenhar parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um "mundo da criança": vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo; essa certeza advém da obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1990a; 1990b) bem como de minha vivência junto a crianças. E, nesse mundo compartilhado, andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes. Saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode

fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea.

Este artigo vai privilegiar o trabalho do educador com a linguagem teatral a partir de algumas características do que se nomeia teatro pós-dramático e da cena contemporânea; mas a noção de criança *performer* pode vir a ser valiosa para se pensar infância e educação nos mais diversos âmbitos.

Teatro Pós-dramático e Cena Contemporânea

O teatro nomeado pós-dramático tem raiz em um tipo de teatro cuja dramaturgia apresenta uma frágil fronteira entre teatro, dança, poesia, literatura e a arte da contação de histórias. Trata-se de um modo de pensar o teatro, de escrever para o teatro e de atuar em teatro muito diferente do teatro tradicional, o teatro dramático. Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e *performance*. O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramatúrgico pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as *linguagens híbridas*.

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada *pós-dramática* fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas.

Noção de Infância: leitura da obra de Maurice Merleau-Ponty e correlações com o pensamento de Manuel Sarmento

Desde o final de minha graduação em Psicologia, aprofundo o estudo e a compreensão dos Cursos na Sorbonne, aulas proferidas por Maurice Merleau-Ponty na cátedra de Psicologia e Pedagogia da criança, no final dos anos 1940, início dos anos 1950. Nos Cursos na Sorbonne (registrados por alunos e revisados pelo filósofo ainda vivo, publicados no Brasil pela primeira vez pela Editora Papirus, 1990a e 1990b) Merleau-Ponty conversa com os pressupostos da Psicologia e da Psicanálise tal como pensados até aquele momento, e esboça um possível futuro para a Psicologia infantil, de maior proximidade com os estudos culturalistas fortalecidos naquele momento histórico:

> é preciso construir uma psicanálise e uma sociologia que não sejam concebidas em termos de causalidade; é a orientação de uma nova psicanálise antropológica, o culturalismo, que tende para uma síntese dos dados clássicos (Merleau-Ponty, 1990a, p. 133).

Somada àquela necessária perspectiva culturalista, Merleau-Ponty também sublinha três modos de ser e de estar que definem a "criança pequena" (modo como nomeia a criança de zero a seis anos): sua maneira de viver o mundo é não-representacional[3]; ela transita entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana, tal como nós em sonho, sem problemas; e seu pensamento é polimorfo, pré-lógico, o que nos leva a afirmar que sua experiência de vida, no mundo compartilhado conosco, é muito distinta da nossa. Voltaremos a esses três caminhos da vida infantil mais adiante.

Para o filósofo, o grande erro das pesquisas com crianças, até aquele momento, seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada. Para Merleau-Ponty, o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polimorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. É importante ressaltar que Merleau-Ponty não pensa a partir de "faixas etárias" e sua discussão gira em torno da criança de zero a seis anos, a quem ele nomeia, ao longo da obra, "a criança pequena".

Em meu percurso acadêmico descobri tardiamente o grupo de estudiosos da infância da Universidade do Minho; digo tardiamente, pois talvez minha tese de doutoramento pudesse ter tomado outro rumo, se bebesse da fonte de Manuel Sarmento e seus colaboradores. Penso que o professor Manuel Sarmento atualiza a noção de infância tal como proposta por Merleau-Ponty nos Cursos na Sorbonne (no entanto, sem nunca mencionar ser leitor dos textos do filósofo) ao positivar a experiência da criança tal como ela se apresenta; propõe a busca de seu próprio ponto de vista e da significatividade que ela

mesma dá às diferentes faces de sua vida cotidiana, abrindo mão, inclusive, da necessidade de "uma teoria do desenvolvimento infantil" *a priori*. Manuel Sarmento faz parte de um grupo de pesquisadores europeus que repensou a Sociologia da Infância. Textos de Sarmento (1997; 2004; 2007; 2008) nos remetem às diversas noções de infância tal como pensadas desde o surgimento do sentimento de infância (Áries, 1981), para depois contextualizar a noção de criança ator social e protagonista como uma das perspectivas contemporâneas: mas não a única.

Sarmento (2007) nos ensina que as representações tradicionais – para ele, historicamente situadas em um momento "pré-sociológico" – da conceitualização da criança e da infância podem ser elencados em tipos ideais, que revelam as simbolizações históricas da criança; essas concepções moldam as ações cotidianas e práticas da comunidade de adultos ao redor das crianças. Sarmento distingue: a criança má (noção baseada na idéia do pecado original); a criança inocente (vítima da sociedade que a perverte); a criança imanente (concepção que semeia as teorias desenvolvimentistas, na qual há possibilidade de aquisição da razão e da experiência); a criança naturalmente desenvolvida (visão poderosa na contemporaneidade, onde, antes de serem seres sociais, as crianças são seres naturais); a criança inconsciente – visão possível a partir de Freud – onde a criança é vista como um preditor do adulto (sic), cujos conflitos relacionais com as figuras paterna e materna lhe constituem. A sexta visão de infância demarcada por Sarmento, a criança vista como ser humano completo e um ator social com a sua especificidade, só é passível de ser teorizada, segundo ele, a partir de uma revisão sociológica das representações tradicionais da criança: essa então é, para nosso autor, "a criança sociológica". O cerne dessa noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto.

Todos os tipos ideais listados acima são construtos interpretativos que, cada um a seu modo, geram crenças na comunidade adulta e, concomitantemente, ditam suas condutas frente às crianças. A noção de criança má, por exemplo, geraria adultos paternalistas e uma comunidade adulta criadora de medidas de repressão infantil; a noção de criança inocente engendraria adultos crentes nas crianças como futuro do mundo, para as quais o momento da infância seria feito de pureza, bondade e beleza.

Em todas as concepções listadas como parte do momento "pré-sociológico" a criança é considerada como não-adulto: prevalecem, portanto, os traços de negatividade, "mais do que [pela] definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos" (Sarmento, 2007, p. 33). Trata-se de um olhar adultocêntrico; para transformá-lo, Sarmento (2007, p. 33) afirma:

> a busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução de seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer.

É portanto na chave dessa desconstrução de fundamentos que aproximo Merleau-Ponty e Sarmento, e, conversando com a formulação da criança ator social, proponho para a comunidade adulta, leitora deste artigo, pensar junto comigo a noção da criança como *performer*.

Noção de Performance na Arte Contemporânea e Hipótese de Anti-estruturas para Pensar a Vida Infantil

> Faltando cinco minutos para terminar a aula de dança e teatro para crianças de cinco anos, pergunto às crianças: "Quem aqui tem medo de lobo?" Várias crianças levantam a mão. Eu explico que vai aparecer um "lobo de faz de conta", do qual não é preciso ter medo. "Posso chamar o lobo?" Todos dizem que sim. Eu peço que fechem seus olhos: vai acontecer do lobo entrar "de surpresa". E, se todos ficarem "só olhando", ele não vai atacar. (Ponho a máscara; dou a volta na mesa, já feito lobo: encurvo as costas e faço um tipo de mão, meio tensa, meio "deformada". Me encaminho ao piano, abro, toco "um som". E saio da sala. Tudo na penumbra.) Ao voltar. como "humana", digo à outra professora e às crianças que "não encontrei a máscara do lobo" – como se não estivesse presente no momento anterior. É curioso: eles sabem-e-não-sabem que fui eu que fiz tudo aquilo (Anotação pessoal em Diário de Bordo, 2008).

Como ensinou Merleau-Ponty, as crianças possuem uma imensa capacidade de aderência às coisas; na descrição feita acima, percebe-se que o dom de imaginação da criança pequena a toma de tal maneira, que a situação fica impregnada pelo imaginário bem como pela performance da professora de teatro. A situação presencial, o anúncio de algo que está para acontecer ("Quem tem medo de lobo?"), as experiências anteriores somadas e associadas àquele espaço (tratava-se de uma escola só de fazer artes), deixam o campo fértil para que o exercício dos modos de ser e estar da criança pequena se tornem visíveis.

Em entrevista, Luiz Carlos Garrocho [4], pesquisador das artes do corpo e da educação estética junto a crianças, afirmou:

> o que deve ser resgatado quando se pensa em teatro é o ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação. Nos jogos dramáticos infantis, por exemplo, a criança brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca. A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa ter contato com tudo isso. [...] O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas enfim (Garrocho, 2008, p.2).

Nessa chave é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu

corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas. Surge assim a seguinte indagação: seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e *brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca?* Vejamos como o *Dicionário de Teatro*, organizado por Patrice Pavis (1999), define o *performer*:

> 1) termo inglês usado às vezes para marcar a diferença entre a palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado. O *performer*, ao contrário, é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista, ocidental ou oriental, é capaz de realizar (*to perform*) num palco de espetáculo. O *performer* realiza sempre uma façanha (uma *performance*) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator; 2) num sentido mais específico, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O *performer* realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz papel de outro (1999, p. 284-285, grifos do autor).

Originalmente o *Dicionário de Teatro* foi publicado na França na década de 1980; muitas águas rolaram desde então, no fazer e na reflexão acerca das artes performativas, e podemos afirmar que hoje constitui-se um campo do conhecimento: o da "*performance* como linguagem" (Agra, 2007). O estudo de Paul Zumthor, traduzido e publicado no Brasil em 2007 (já passados doze anos do falecimento do autor), amplia a visão de Pavis e abre um vasto campo de interdisciplinaridade; Zumthor pensa as relações da noção de performance com a literatura. Para ele, a prática da leitura literária pode ser considerada à luz das "[...] percepções sensoriais, portanto, de um corpo vivo" (2007, p. 27).

Esboça assim sua definição de *performance*:

> embora historicamente francesa [5], ela nos vem do inglês e, nos anos 1930 e 1940, emprestada ao vocabulário da dramaturgia, se espalhou nos Estados Unidos, na expressão de pesquisadores como Abrams, Ben Amos, Dundee, Lomax e outros. Está fortemente marcada por sua prática. Para eles, cujo objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica [6] não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança), a performance é sempre constitutiva da forma. [...] Nesse sentido, a performance é para esses etnólogos uma noção central da comunicação oral (Zumthor, 2007, p. 29-30).

Lentamente, por meio de meus estudos e da observação de situações cotidianas de interação entre adultos e crianças pequenas, percebi quão rica poderia ser a noção de *performance* e de *performer* para compreender a criança e o tempo da infância entre os zero e os seis anos: período marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo. Conforme realizava observações das crianças na vida cotidiana da cidade de São Paulo, parte de minha pesquisa de pós-doutoramento em Artes, percebia

que meu trabalho futuro, de organização dos dados etnográficos, teria como caminho possível ampliar a compreensão e as significações da corporalidade da criança, pelo aprofundamento da noção de corpo total, também emprestando de Erwing Goffman (1976, p. 36) sua rica definição de *performance*: "[...] the dramatic situation of self in every day life [...]" – em livre tradução, a situação dramática do "eu" na vida cotidiana. Se para Goffman a *performance* estaria relacionada à noção de "fachada" (ou seja, tudo aquilo que apresento diante de um outro), Turner (1974) e Geertz (1989) ampliam o uso do termo, para além do desempenho de um papel, nomeando *performance* como "uma expressão da experiência".

Zumthor comenta que Dell Hymes, um dos estudiosos do Centro de Semiótica de Urbino, separou a atividade humana em três tipos:

> [..] *behavior*, comportamento, tudo que é produzido por uma ação qualquer; depois *conduta*, que é o comportamento relativo às normas socioculturais, sejam elas aceitas ou rejeitadas; enfim, *performance*, que é uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade (Zumthor, 2007, p. 31-32).

O caminho etnográfico, de análise da vida das crianças na cidade de São Paulo, sua convivência no espaço público e relações com os outros, caminho percorrido durante o ano de 2009 em minha pesquisa de pós-doutorado, meu trabalho descritivo das maneiras de ser das crianças em situação de espera (material colhido como matéria-prima para a criação de um texto dramatúrgico cuja temática são as relações adulto-criança) me direcionou[7] para a hipótese que desenvolvo neste texto: a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância. Sarmento (2004) denomina as ações de não-adequação de "culturas de resistência"; é importante pensar correlações entre essas "pistas" e "culturas de resistência" com a hipótese de uma "contra-cultura" – ou ainda da existência de "anti estruturas", tal como propõe Victor Turner (1974), importante antropólogo estudioso da *performance*. Turner afirma que surgem antiestruturas quando acontece

> [...] liberação das capacidades humanas de cognição, afeto, volição, criatividade, etc., dos constrangimentos normativos [...] desempenhando uma multiplicidade de papéis sociais [...] ou de afiliação com algumas categorias de persuasão social como classe, casta, divisão sexual ou por idade (1974, p. 34).

Penso também que meus estudos e minhas escolhas teóricas, que me levam a esboçar a noção de criança como *performer* – a saber, o espaço potencial de Winnicott, a corporalidade tal como revelada por Merleau-Ponty, as antiestruturas concebidas por Turner – também vão ao encontro de Sarmento (2004), quando propõe a metodologia necessária para enxergarmos a criança como ator social portador de novidade. Sarmento (2004, p. 15) afirma:

> a inventariação dos princípios geradores e das regras da cultura da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. [...] Esse esforço científico deve, a meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores da cultura da infância.

São os quatro eixos aos quais Sarmento se refere: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. No eixo da interatividade, estão as atividades e rotinas, valores e preocupações que a criança produz por meio da interação com seus pares e com os adultos; no eixo da ludicidade, o brincar – seja com os outros, seja com os objetos; no eixo da "fantasia do real" (modo próprio de Sarmento nomear o faz de conta) revela-se "a saga da criança desordenada", sua maneira fantasista (sic) de pensar; e no eixo da reiteração, está a intenção de começar tudo de novo, a não-linearidade temporal experienciada pela criança. Sarmento (1997) propõe que esses âmbitos sejam conhecidos, pelo adulto, por meio de um "conjunto de orientações metodológicas congruentes":

> o que, outrossim, se defende é uma "autonomia conceitual" (Qvortrup *apud* Sarmento, 1991, p. 17) que permita examinar as atividades da infância em si próprias e o tempo próprio das crianças como fenômenos de direito (1997, p. 25).

Trata-se de uma libertação dos paradigmas anteriores das pesquisas *sobre* crianças, para iniciar-se um trabalho *com* as crianças; a tal autonomia conceitual "[...] supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância" (Sarmento, 1997, p. 25). Sarmento seleciona como metodologias apropriadas: "[...] os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas" (Sarmento, 1997, p.26), dentre outras.

Sarmento chama a Antropologia Cultural para perto do pesquisador da infância, especialmente por meio das concepções de Geertz, para quem o objeto de investigação é constituído "[...] de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro" (Sarmento, 1997, p. 26). É preciso pensar as crianças "a partir de si próprias" e "escutar a voz das crianças", pois o que mais se presenciou nas pesquisas realizadas anteriormente foi a escuta da voz do adulto, "[...] que se revela num discurso previamente interpretado" sobre a criança e a infância. Pensar assim é pensar em conexão direta

com as propositivas merleau-pontianas, esboçadas nos Cursos na Sorbonne. Trata-se de enxergar na criança a autoria de sua própria socialização, vendo-a realizar um *work in process* / trabalho em processo acerca de um tempo feito não de linearidade factual, mas sim de experiências do agora, rumo a um "senso histórico" – noção que tomo emprestado de Oliver Sacks (1998) que afirma ser esse senso algo construído ao longo de toda a vida: uma "dimensão autobiográfica e histórica", uma espécie de "senso de passado", vivencial, que implica no discernimento entre "um dia atrás", "um ano atrás", etc.

Corporalidade da Criança Pequena: a criança é performer

Há, entre o que Merleau-Ponty nomeia "corporalidade" e o "Eu", tal como concebido na Psicologia em geral, uma correspondência aparente. A corporalidade é uma noção fenomenológica que não separa "eu" do "mundo", e se insistirmos no paralelo ou na tradução do "Eu" como "corporalidade", empobrecemos a concepção de corpo no pensamento merleau-pontiano, incorrendo em uma simplificação desnecessária. A corporalidade é uma noção fundamental da perspectiva fenomenológica: um âmbito que une e embaralha aspectos biológicos, culturais e inter-relacionais; somos nossa herança genética e nossa história factual, e, nessa chave, nunca poderemos saber ao certo o que advém disso e o que está culturalmente dado; crianças aprendem mergulhadas em uma dada cultura e em modos "quase dramáticos" de imitação; há, de início, uma maneira de ser polimorfa que inunda o corpo, o pensamento, a expressividade, as relações com o mundo e com o outro: tudo acontecendo de modo dinâmico, em situação.

Quero desenvolver aqui o pensamento de que, por sua forte aderência às coisas, vida imaginativa plena e pensamento polimorfo, não cabe "ler" a criança pequena como se seu corpo estivesse a serviço da cultura, nem tampouco que a cultura – na qual foi concebida, nasceu e convive – estivesse à serviço de seu corpo; a noção de corporalidade tal como compreendida pela perspectiva merleau-pontiana pode resolver esse aparente dilema, ao romper dicotomias, convidando-nos a enxergar em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela. Assim, a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo. Mergulhada no mundo, a criança pequena usufrui dele e com ele, inicialmente levada, certamente comandada pelo gesto e pela palavra do outro – por sua condição de dependência, especialmente dos pais e adultos cuidadores.

Meus estudos acerca da Fenomenologia da Infância vêm se apoiando no tripé corpo-mundo-outro para trabalhar a etnografia das situações observadas, bem como para interpretá-las, em busca da apreensão do ponto de vista da criança mesma. Talvez a necessidade de conceber a criança como *performer* se

faz premente em meu caminho de pesquisa de modo a conseguir trabalhar criativamente com os dados colhidos na cotidianeidade da cidade de São Paulo, e imaginar entradas e saídas para as crianças. Pois, como pensou Grotowski, existe um "eu" não apreendido, "além do jogo social e dos condicionamentos históricos" (Flaszen, 2007), e seria no trabalho artístico do teatro que superaríamos ou desmentiríamos o eu "apreendido". Minha pesquisa quer inserir a criança na linguagem teatral de modo antropológico e amplo, em conexão com o que Turner (1996) nomeou "drama social" – e em busca de territórios nos quais são possíveis gestos de autenticidade.

Interconexões Entre as Noções de Performer, Criança e Corpo: ser no mundo e olhar para o mundo (mergulhado nele)

Para dar continuidade e aprofundar o cerne deste artigo – a criança como *performer* – vamos para perto das dinâmicas da Fenomenologia da pequena infância. A criança de zero a seis anos encontra-se profundamente dependente do outro, especialmente de seus pais e adultos cuidadores, para estabelecer bons fluxos de continuidade da vida, e conhecer o mundo. Entretanto, mesmo estando à mercê do que o outro pensa, sabe, sente, projeta, "lê" nela, ainda assim acontecem, desde muito cedo, manifestações de "fenômenos de prematuração" (Merleau-Ponty, 1990b) na criança.

Nesse sentido a criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no *ser total* da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto.

Proponho pensarmos analogamente àquilo que chamamos de *recepção* de espetáculos teatrais e *performances* e refletir sobre a atitude da criança pequena que encontra-se no colo, no berço, recostada no bebê conforto, no chão, rodeada ou não por almofadas quando começa a habilitar-se para sentar. Existe um grau muito alto de abertura e sensorialidade para com tudo aquilo que se passa diante dela, e poderíamos dizer: a criança pequena é excelente espectadora. Pois, pensando no que se quer de um público em *performances* ou *happennigs,* dos anos 1960 até hoje, ela é potencial e maravilhosamente passível de mergulhar no que se passa diante dela, e compreender, à sua maneira, a apresentação do mundo que lhe é dada a compartilhar.

Cabe então ao outro a apresentação à criança de doses de mundo[8], digamos assim. Aqui também podemos propor que o adulto que conversa com uma

criança que ainda não fala, que abriga, que traduz para ela o mundo em palavras, que lhe propõe um ritmo de cotidianeidade, que lhe oferece comida, bebida, vida enfim, é, ele também, *performer* apresentador do mundo. Um apresentador de mundo criativo em sua corporalidade, linguisticidade e interações com o outro, pode conduzir a vida da criança pequena para um interessante rumo de *performances*.

E será por meio daquelas doses de degustação do mundo, servidas pelo adulto cuidador e pela comunidade ao redor, que a criança pequena poderá tornar-se falante, expressar-se como *performer* na palavra – enquanto que, bem antes disso, desde os primeiros chutes dentro da barriga da mãe, a criança já se expressava de maneira corporal e interrelacional. Inúmeros estudos mostraram a intensa dinâmica da vida intra-uterina dos fetos; os meses de gestação já marcam a criança, sua vida e percepções, de tal modo que não haveria como nascer "página em branco", embora muitos adultos permaneçam sintonizados nessa crença, visão de infância e de criança como tábula rasa.

Merleau-Ponty fala sobre expressão e expressividade na infância de um modo peculiar. Em sua obra póstuma, *O visível e o invisível,* o filósofo aponta, em uma de suas muitas fecundas notas:

> é necessário que a fala entre na criança como silêncio – rompa até ela através do silêncio e como silêncio (i.e. como coisa simplesmente percebida — *Sinvoll* [pleno de sentido]) e da palavra-percebida – Silêncio = ausência de fala devida. É este negativo fecundo, instituído pela carne, por sua deiscência – o negativo, o nada, é o desdobrado, as duas faces do corpo, o interior e o exterior articulados um no outro [...] (2003, p. 236-237).

Em seguida fica evidenciada a visão de infância merleau-pontiana e a inevitabilidade da força da relação eu-outro: "sei que um corpo [...] oferece-se para..., abre-se para... espectador iminente, é *campo de carga* [...]" (Merleau-Ponty, 2003, p. 237, grifo do autor) Na riqueza do "enigma do corpo" [9], apresenta-se ao mundo a criança pequena, performer de "outro do outro", pesquisadora de seus contornos, limites, espaços e indecisões. A "espacialidade" surge então como palavra-chave, ao designar um espaço povoado por corpos, que delimita o espaço corpo próprio, chave da expressividade, da relação criança-outro e da relação criança-mundo.

Quanto mais rico o "menu" de degustações do mundo, quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo. Ser performativo é também reorganizar os dados de sua própria experiência; isso toma tempo, e requer um tipo de adulto concomitantemente "presente e ausente" (Winnicott, 1996).

A Criança como Performer: segunda aproximação

Figura 2 - menino Jonas correndo na praia © Valdir Sarubbi

Nos *Cursos na Sorbonne*, Merleau-Ponty é insistente sobre os diferentes modos da criança e do adulto pensarem e apreenderem o (mesmo) mundo. Ele nos ensina que o pensamento da criança é não-representacional. Para melhor compreender essa afirmação, observemos, junto com o filósofo, o desenho da criança pequena: também sua capacidade de "exprimir alguma coisa por seu desenho difere [...] da nossa; alguns traços lhe bastam para reconhecer o objeto" (1990b, p. 264).

Para aprofundar a reflexão sobre o desenho da criança pequena, Merleau-Ponty nos convida a pensar sobre a noção de "representação do mundo":

> pode-se falar de uma verdadeira representação de mundo na criança? Isso subentende uma organização conceitual da experiência infantil que pode ser formulada em proposições expressas. Supor na criança alguma coisa desse gênero é talvez desconhecer o essencial da mentalidade infantil, a saber, a ignorância do problema como tal (Merleau-Ponty, 1990a, p. 238).

Pois resultam daí novos desdobramentos: haveria, na experiência da criança pequena, uma "aderência às situações" que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive. Em seu desenho, não há intenção realista ou figurativa: "[...] se o desenho da criança é a formação de uma projeção do

objeto, como poderemos explicar que o seu desenho seja tão infiel?" (Merleau-Ponty, 1990b, p. 268). E o filósofo mesmo responde: "[...] a criança não faria nada tão inexato se seu intuito fosse ser exata".

Trata-se portanto de positivar a experiência do grafismo da criança pequena:

> o intuito do desenho infantil é, pois, nos dar a unidade da coisa, enquanto que o do adulto é nos explicar uma só das perspectivas do objeto. O assentamento de uma figura sobre a outra, por exemplo, não tem outro papel que não manifestar a simultaneidade dos elementos assentados de todas as perspectivas que se pode tomar do objeto (Merleau-Ponty, 1990b, p. 264-265).

Pois se a criança pequena não é de nenhum modo *representacional*, também outras vias de acesso à sua maneira de ser, tais como sua corporalidade, brincadeiras e dizeres, devem ser revistas. No brincar de faz de conta, por exemplo, o realismo aparece imposto pela indústria cultural do brinquedo previamente estruturado, ou seja, podemos afirmar que o realismo é viés do ponto de vista adulto. Se no desenho "alguns traços bastam para reconhecer o objeto", também no brincar há um contraponto com o brinquedo realista industrializado, cujos objetos prototípicos são bonecas, carrinhos, a maleta do médico, o kit da cabeleleira, contraponto que pertence a um outro polo: a lida com objetos não-estruturados, os quais podemos nomear brinquedos-sucata (Machado, 1994). Há que observar a experiência infantil viva e relacional com os objetos e seu uso imaginativo, sem que seja necessário enxergar, nomeadamente, "do que a criança brinca?" – ao mesmo tempo em que não precisaremos perguntar a João ou Josefina, "O que foi que você desenhou aqui neste rabisquinho?".

Nesse momento retomamos nossa noção central: a criança é *performer* – e o adulto, participante disso e leitor de sua criação e subjetividade em jogo. Como e por que nossa compreensão das brincadeiras e dos desenhos deveria ser, *a priori*, representacional?

Em minha vida como professora de teatro, essa atitude de positivar os significados mesmos que são dados pelas crianças (e não pelos objetos pré-arranjados pelo adulto) do jogo, da propositiva, do usufruto de um espaço e de objetos, etc., fez muito sentido e revelou-se uma atitude que liberta as crianças de *ensaios* e de *apresentações* formais. Trabalhar a linguagem do teatro na chave não-representacional é fazer uma aproximação ao *work in process* / trabalho em processo; convida professor e aluno a essa metodologia: todos os dias, todas as aulas, cada experiência teatral tem seu valor e significação. E se queremos *mostrar* o que está sendo vivido por um grupo, pode-se chamar os alunos da sala ao lado e fazer para eles um trecho ou fragmento da aula daquele dia; pode-se convidar as outras crianças para uma aula conjunta; e pode-se, especialmente, trabalhar o ponto de vista da comunidade de pais para que enxerguem, no processo criativo, a beleza e a intensidade do momento vivido. Dito de outra maneira, olhar para a criança como *performer* também abre espaço para um trabalho com os adultos, semelhante àquele que se chama, hoje, de

formação de público. Novas relações entre adultos e crianças, entre quem propõe algo como *aula de teatro* e quem usufrui dela, entre um fazer livre e criativo e o que fazer com isso, do ponto de vista do professor que organiza o tempo e o espaço de aula, é aquilo que nos aproxima da concepção de teatro pós-dramático: e essa aproximação nos deixa à vontade para fazer revelar a criança *performer* – alguém no "[...] exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação", como disse Garrocho (2008, p. 2).

Penso que não só no desenho, no teatro ou nas brincadeiras estão os caminhos performativos da criança pequena. Muito pelo contrário: se a visão de infância que enxerga a criança como *performer* fosse assim utilitária, porque focada especificamente nas linguagens infantis tal como pensadas por educadores, estaríamos incorrendo em um erro empobrecedor. Digamos que permitir à criança ser *performer* revela uma conduta, uma maneira de estar, "[...] uma primeira maneira de estruturar as coisas" – esse é o modo como Merleau-Ponty (1990b, p. 268) define o desenho não-representacional. Os estilos de chupar chupeta, dormir no colo ou no berço, a escolha do brinquedo preferido, a coceira na cabeça, cada gesto poderá ser lido como ato performativo. É algo que nos fará íntimos da Antropologia, de diversos estudos culturais, daquilo que se chama inventariar. O adulto observador, que inventaria cada modo de ser das crianças ao seu redor, é receptor das coisas que a criança expressa ou comunica.

E quando essa comunicação não acontece, ou se rompe, ou é contrária àquilo que o adulto quer – não dormir na hora de dormir, não arrumar brinquedos na hora de guardar, não comer a banana inteira, não isso, não aquilo outro – positivar todas essas negativas pode ser o caminho mais fértil para compreender a criança, como *performer* criadora de seus atos performativos.

Positivar não é *deixar* não dormir, ou não dizer nada sobre bagunça de brinquedos, nem se importar com meia banana comida, meia banana restante; positivar é apurar os sentidos para compreender o que aquele gesto expressa e comunica, de modo a conversar com ele, fazer interlocução. Pois somos nós que estamos contrariados com isso: estamos contrariados com um desejo autêntico atuado no corpo pelo *performer* diante de nós. O que fazer sobre isso? Como inventariar um tipo de gestualidade e repertório que, como adultos, não nos interessa, que nos contraria e nos atrapalha?

Continuando nosso pensamento na chave dos duos ato criador-recepção, *performer*-receptor, nem sempre o espectador/receptor da *performance* está de acordo com aquilo que se passa diante de seus olhos. Quando não se gosta de um filme, pode-se sair da sala de cinema, fechar os olhos, conversar com quem está ao seu lado ou enfrentar aquilo até o último momento, enfim; mas o ato performativo da criança pequena não é passível de ser desligado. Exceto na chave da crueldade ou da chantagem. A crise de birra, o gesto decidido de não entrar pelo portão da creche, o grito de contentamento ao chegar e o choro de desgosto diante da hora de ir embora da casa da vó, cada momento da rotina em movimento revela uma didascália [10]. Pois, quem é o protagonista? Qual o

papel do adulto? Como desligar as luzes com uma criança urrando que não quer dormir?

Proponho pensarmos no período da infância junto com Nadorowski:

> a infância é fenômeno histórico e não meramente natural e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência em troca de proteção (Nadorowski apud Quinteiro, 2009, p. 22).

Conscientes de que a relação de dependência gera um enorme poder adulto, que pede ou exige *obediência em troca de proteção*, agora, necessariamente, é preciso visitar o campo da ética das relações adulto-criança. Acolher, ouvir a criança, observar, compartilhar momentos, reafirmar cumplicidade em seu percurso de descoberta e crescimento, são os verbos do bom receptor das *performances* infantis. E para pensar de maneira ética, será bom lembrar como Winnicott (1996) define o desenvolvimento: da dependência total rumo à independência. Deixar com que a criança cresça e ganhe a rua, por assim dizer, é também necessário para sermos bons receptores do ato performativo. As performances ganharão amplitude de espaços e novos cúmplices com a saída para a rua. A criança ganha muito com novos vínculos, novas paradas, novas emoções e fluxos em seu caminho rumo à independência.

Possíveis Desdobramentos da Noção de Criança Performer no Campo da Educação

> [...] pensar a infância desde outra marca, ou, melhor, a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la (Kohan, 2007, p. 101).

Argumentei ao longo deste texto que o mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar. Mesmo as crianças que não frequentam creches ou escolas de educação infantil vivem a cotidianeidade perante a apresentação ao mundo que os adultos e tantos outros lhe fazem. No brincar a criança exerce sua plenitude; escreveu Winnicott (1994, p.79): "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação".

Pode parecer redundante lembrar o leitor de que a palavra *play* remete tanto ao campo da brincadeira quanto ao exercício do teatro. Percebo neste

momento que meu percurso autobiográfico dirige meu texto para o *playground*, e lá encontro uma canção da adolescência, composta e cantada por Cat Stevens[11] nos anos 1970:

Well I think it's fine
Building jumbo plains
Taking a ride
On a cosmic train
Get what you want,
As you can get anything
I know we've come a long way
We're changing day to day
But tell me, where do the children play?

Um trabalho a ser realizado junto ao adulto que convive com crianças pequenas precisará não apenas conceituar visões de infância e as relações adulto-criança, como deverá procurar os espaços habitados por crianças para que as experiências infantis ganhem amplitude e significações a partir dos quatro âmbitos ou lentes de observação etnográfica propostos por Sarmento: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Perceber onde as crianças brincam, sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do *playground* ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes *fornecer* brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós-dramático. Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de "representação de mundo" caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty.

Não seria, portanto, o *performer* adulto um pesquisador de maneiras de ser e estar da infância, reencontrada? Os quatro campos propostos por Sarmento: o faz de conta, o gosto pela repetição (e a capacidade de repetir como se da primeira vez), as interações e as culturas do brincar não pertenceriam aos mapas dos territórios traçados pelo fazer performativo adulto também?

Para terminar este texto de posicionamento, processo de construção pensado e lapidado, lentamente, a partir de uma prática de campo, reflexão a partir da pesquisa etnográfica de crianças em tempos de espera na cidade de São Paulo, gostaria de buscar responder, junto ao leitor: quais modos adultos de ser que conversam e dão abertura para enxergarmos as crianças como *performers*? Meu ponto de vista é de que, para fazer fluir essa visão de infância, se fará necessário um tipo de movimento por parte do adulto; um movimento em direção à compreensão daquilo que podemos nomear as antiestruturas passíveis de surgir nos quatro campos – nas relações (entre crianças e entre crianças e adultos), no brincar de faz de conta, nas reiterações e na cultura do brincar,

lugar que inclui o adulto produtor de cultura, nomeadamente o campo da indústria cultural para a infância.

Victor Turner, como já comentado, é o autor que pensa a noção de antiestrutura que aqui tomo emprestado. A partir de sua concepção das fases de um rito de passagem, percebeu que haveria uma fase de "liminaridade" (margem ou *limen*, em latim) nos ritos; os estudos antropológicos de Turner (1974, p. 156) mostram que "[...] a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua"; comenta que existem "[...] um conjunto de qualidades transitórias 'entre' estados definidos da cultura e da sociedade", e nesse lugar estão os fenômenos liminares. As pessoas ou os princípios que definem a liminaridade "[...] se situam nos interstícios da estrutura social", "estão à margem dela" ou "ocupam os degraus mais baixos" (Turner, 1974, p. 156).

Para Turner, existe uma "região da cultura" que pode suportar novos elementos, novas regras combinatórias, e essa região seria livre e experimental ("*liminal times and places*"). Penso que a primeira infância é um tempo e um espaço desse tipo. Um momento não-utilitário de nossa vida, sem "motivação pelo lucro", repleto de potencial para atividade desinteressada, condições que Turner indica para que surjam antiestruturas.

Talvez um dia estejamos preparados para ouvir de fato o que as crianças têm a dizer, no sentido político de organização da vida e de *communitas* [12]. Turner conceitua uma "solidariedade orgânica", algo associado àquilo que ele nomeia "ofertas lúdicas" e que se mostra plural, fragmentado, de caráter experimental; esta maneira organizacional requer o "fluxo": quando agimos com total envolvimento, surge este estado, momento onde "[...] há uma pequena distinção entre o eu e o meio; entre estímulo e resposta; ou entre passado, presente e futuro" (Turner, 1974, p. 51).

Vejo como algo muito propício e fértil conjugar a Antropologia da *performance* tal como pensada por Turner com o brincar e o faz de conta, do modo aqui explicitado, em conversa com Merleau-Ponty, Winnicott e Sarmento. Vejo no modo antropológico de ver a criança uma brecha, uma fenda, um pequeno espaço de rachadura que nos permitirá, um dia (ou seria uma noite?) olhar pelo muro e constatar que suspender os papéis e buscar um novo olhar para as crianças, modo de ver que não seja o conhecido habitual *role playing*, é um caminho interessante; e que nesse muro se inscreva o conhecimento de sua pertença e de suas próprias leituras da condição de ser criança, concebida e entregue ao convívio em um mundo que lá já estava, previamente preparado por adultos.

Recebido em novembro de 2009 e aprovado em março de 2010.

Notas

1 Em 1999 foi publicado na Alemanha por Hans-Thies Lehmann o livro *Teatro pós-dramático*, hoje tornado referência para discutir "uma nova arte do ator", uma prática que implica em retomar o "projeto não-mimético" de Artaud, restando ao teatro hoje "o poder reativo das experiências compartilhadas", por meio de um modo de fazer teatro cujas palavras de ordem são *afirmação da própria materialidade; presença; performance; real sensorial; processo criativo* (Sílvia Fernandes na apresentação do livro, editado no Brasil pela Cosac Naify, 2007).

2 "Espaço potencial" é um conceito advindo da psicanálise de D. W. Winnicott (1896-1971), psicanalista inglês que estudou o brincar e as formas da criatividade humana. Para Winnicott (1994), o espaço potencial é um lugar *entre* o bebê e sua mãe, espaço relacional no qual acontece o brincar e a invenção: não sendo algo "interior" nem "exterior"; também chamado por Winnicott de *área do consolo*. Muitos pesquisadores associam o espaço potencial e o fazer artístico, e sobre as interfaces entre a teoria de Winnicott, a criatividade e o fazer teatral destaco especialmente a obra de Jean-Pierre Ryngaert, *Jogar, representar.* São Paulo: Cosac Naify, 2009.

3 Sobre a maneira de ser "não-representacional", percebo que os estudiosos da psicologia têm muita dificuldade para compreendê-la, talvez pela forte influência da noção das "representações sociais" bem como da antiga tradição dos testes projetivos e outros modos similares de analisar crianças. O âmbito no qual essa noção se fez mais compreendida e aceita é o da antropologia; alguns relatos de Eduardo Viveiros de Castro sobre povos indígenas, cuja cultura aproxima-se deste modo de ver o mundo, parecem boas referências para melhor compreendermos essa chave. Ver *A inconstância da alma selvagem***.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

4 Luiz Carlos Garrocho mantém um interessantíssimo blog intitulado "A Cultura do Brincar", no qual o leitor também encontrará a entrevista: http://culturadobrincar.redezero.org/, além da referência de revista (ver nas referências a seguir).

5 *Performance* deriva do termo do francês antigo *parfournir*: *completar* ou *realizar inteiramente* e refere-se ao momento de expressão; assim, *performance completa uma experiência*.

6 Tomar a *performance* como qualquer *manifestação cultural lúdica* é o que melhor resume o pensamento deste artigo.

7 O caminho etnográfico e o estudo dos cadernos de campo (ou diários de bordo), somados à experiência como aluna ouvinte da disciplina "Aproximações entre teatro e antropologia", ministrada no programa de pós-graduação em Antropologia (USP) pelo Prof. Dr. John Dawsey, é que me proporcionaram estas vias de acesso ao modo de ser da criança como performativo; ao longo dos encontros delineou-se a interlocução de minha pesquisa com os autores de referência do professor, a quem agradeço muito.

8 Apresentar o mundo à criança em pequenas doses é uma imagem que trago da obra de Winnicott, que afirma que os pais e adultos responsáveis pela maternagem deveriam introduzir a realidade para a criança, em sua vida, "em pequenas doses", paulatinamente. Esse dizer de Winnicott encontra-se revisitado ao longo de toda a sua obra.

9 Merleau-Ponty comenta em "O olho e o espírito": "o enigma reside nisto: meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o "outro lado" de seu poder vidente. Ele se vê vidente, se toca tateante, é visível e sensível por si mesmo. É um si, mas não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca naquilo que ele toca, de senciente no sentido – um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...]" (1980, p. 88).

10 Segundo Pavis, em seu *Dicionário de Teatro,* didascálias são "Instrução dada pelo autor a seus atores (teatro grego por exemplo), para interpretar o texto dramático. Por extensão, no emprego moderno: *indicações cênicas* ou *rubricas*" (1999, p. 96, grifo do autor). Trata-se de um texto secundário, metalinguístico.

11 Em livre tradução: *Penso que tudo bem/ construir aviões jumbo/ Pegar uma carona/ Em um trem cósmico/ Consiga o que você quer/ Pois você pode conseguir qualquer coisa/ Eu sei que percorremos um longo caminho/ Estamos mudando dia após dia/ mas me diga: onde as crianças brincam?* Cat Stevens é ex-cantor e compositor britânico; converteu-se ao Islão e abandonou a música em 1978, após sua segunda experiência próxima à morte. Naquele momento mudou seu nome para Ysuf Islam e desde então dedica-se a atividades beneficentes e educacionais em prol da religião. Fundou uma organização sem fins lucrativos reconhecida pela ONU e que presta ajuda aos órfãos de conflitos como os acontecidos em Bósnia, Kosovo e Iraque. Voltou a cantar para levantar fundos, em alguns poucos shows beneficientes; quando cantou novamente "Where do the children play?", substituiu um dos versos iniciais: Well I think it's fine/ Building jumbo plains/Taking a ride/ into cyber space [...]: *Penso que tudo bem/ construir aviões jumbo/ Pegar uma carona/ para dentro do ciber-espaço (…)*, reafirmando a atualidade da canção e da pergunta de seu refrão: *onde as crianças brincam?*

12 *Communitas* é um conceito de Turner, "[...] uma experiência que irrompe de modo espontâneo a partir de momentos de interrupção das formas de organização social" (Dawsey, 2005, p. 166).

Referências

AGRA, Lucio. Apresentação nas abas do livro. In: ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Infância e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBA, Eugenio; FLASZEN, Ludwik; GROTOWSKI, Jerzi. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**: textos e materiais de Jerzi Grotowski e Ludwig Flaslen com um escrito de Eugenio Barba. São Paulo: Perspectiva, SESC; Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1999.

DAWSEY, John. “Victor Turner e a antropologia da experiência”. **Cadernos de Campo**: revista do Departamento de Pós-graduação em Antropologia, n. 13, p. 161-176. 2005.

GARROCHO, Luiz Carlos. “Exercício de liberdade”. **Dimensão na Escola**. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 2. mar./abr. 2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, Erwin. **Frame Analysis**: an essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press, 1986.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, M. M. **O Brinquedo-sucata e a Criança.** São Paulo: Loyola, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos**: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos**: Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papirus, 1990b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. “O Olho e o Espírito”. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril, 1980. Os Pensadores. (P. 85-111).

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.) **As Crianças/ Contextos e Identidades.** Minho: Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, Jucirema. “Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção”. In: GOULART, Ana Lúcia, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.) **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. P. 19-47.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.) **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual. Estrutura e Antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre.** The Human Seriousness of Play. New York: PAJ Publications, 1982.

WINNICOTT, Donald Woods. **Playing and Reality**. New York: Routledge, 1994.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo Começa em Casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Marina Marcondes Machado é psicóloga clínica, mestre em artes (ECA/USP), doutora em psicologia da educação (PUC-SP) com pós-doutorado em pedagogia do teatro (ECA/USP, bolsista FAPESP). É pesquisadora das relações entre infância e cena contemporânea e autora dos livros *O brinquedo-sucata e a criança* e *A poética do brincar*, ambos pela Loyola, e *Cacos de infância/ teatro da solidão compartilhada*, pela Annablume/FAPESP.
E-mail: mmjm@uol.com.br

Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa

35(2):139-156
maio/ago 2010

Marcelo de Andrade Pereira

RESUMO – Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. O que é o ato pedagógico senão um anelo poético-político, um desígnio premeditado de constituição, formação e, ulteriormente, de transformação do indivíduo pela comunicação? É o anelo da comunicação que funda, de maneira expressa, o sujeito e seu conhecimento. Eis, portanto, o imperativo deste trabalho: encontrar e analisar os aspectos que materializam na palavra seu sentido, para daí verificar em que medida o uso da palavra poético - em detrimento de um uso de palavra meramente instrumental, com vistas à manipulação técnica do conhecimento - é um uso mais eficaz para a prática educativa. Pensa-se aqui, a performance como ação expressiva e a pedagogia como performance.

Palavras-chaves: **Educação. Performance. Comunicação.**

ABSTRACT – Pedagogy of Performance: on the poetic use of word in pedagogical practice. What is the pedagogical act if not a poetic and political search, a deliberate design of constitution, formation, and, last but not least important, of transformation of the individual through communication? This search for communication is, certainly, the means that expresses and establishes the subject and his knowledge. The search for the success of communication implies the success of the act of education - which means the constitution and formation of subjects. Herein lies, therefore, the purpose of this work: to find and to analyze the aspects that materialize in the word its meaning, to verify the use of the poetical word - as opposed to a mere instrumental use of word - more efficient use for the educative practice. Performance is here thought of as an expressive action and pedagogy as performance.

Keywords: **Education. Performance. Communication**.

Um Preâmbulo, Outra Palavra

> A palavra [...] não é o símbolo ou o reflexo do que significa, função servil, e sim o seu espírito, o sopro na argila. Uma coisa não existe realmente enquanto não nomeada: então, investe-se da palavra que a ilumina e, logrando identidade, adquire igualmente estabilidade [...] a palavra, sendo o espírito do que – ainda que só imaginariamente – existe, permanece ainda, por incorruptível, como o esplendor do que foi, podendo, mesmo transmigrada, mesmo esquecida, ser reintegrada em sua original clareza. Distingue, fixa, ordena e recria: ei-la (Lins, 2003, p. 180).

O que é o ato pedagógico senão um anelo poético-político, um desígnio premeditado de constituição, formação e, ulteriormente, de transformação do indivíduo pela comunicação? É o anelo da comunicação, com efeito, que funda, de maneira expressa, o sujeito e seu conhecimento – nas acepções que comumente lhe atribuem, seja sujeito *de* ou sujeito *a*; isso porque ser sujeito é ser, invariavelmente, *em relação*. A busca pelo êxito da comunicação corresponde, nesse sentido, à busca pelo êxito do próprio ato da educação, isto é, a constituição e a expressão de sujeitos – no sentido forte da palavra, daquela mesma formulada pela promessa moderna, ainda não realizada, da autonomia e da emancipação.

Em tempos para os quais o conceito parece ter se tornado a regra do pensamento e da ação humana, a desregra, a errância, a matéria, a arte, o singular – e não o universal – apresentam-se como a contrapartida histórica e não historicizante da reflexão. O ato pedagógico é um ato expressivo, e como tal, não passível de ser modulado, administrado (ao menos não deveria sê-lo) de acordo com métodos e ideais que não levam em conta sua natureza, ou seja, a natureza da expressão: o corpo, a presença, o estar sendo aí, sendo por estar. O ato pedagógico como ato expressivo expressa um existente, um presente, um ser-aí que se oferece ao jogo e à contemplação dos indivíduos, que interage. Na sanha do controle da natureza pela razão, tudo se transforma, subsume-se em conceito, tudo adquire um fim, uma função, tudo, o todo, qualquer, ausenta-se.

A experiência da educação procede, obviamente, para a forma e em conformidade com ela. O que não quer dizer que ela deva ser necessariamente formalista, legalista, abstrata, conceitual – e, por conseguinte, simplificadora. Abstrair é, por certo, ausentar, distanciar, equivaler. Vale lembrar, porém, que nem sempre foi assim. A educação dos poetas, criticada de maneira tão austera e sistemática pelo ícone da razão ocidental, Sócrates, opera pela via da contração – via material, concreta. A prática poética, e a educação que daí deriva, é uma prática de contração, porque contrair quer dizer tanto afetar e ser afetado – como quem contrai um vírus ou sente as contrações do parto –, quanto conjugar, conciliar, partilhar – que significa aqui, ao mesmo tempo, repartir e fazer parte.

Das partes em que cabem um todo, uma educação pautada pelo possível. A educação dos poetas se dá, com efeito, por uma via secundária, periférica da

forma, *per* forma *para* a forma; em outras palavras, pela *performance*, em torno, ao redor da forma para à forma chegar. Isso quer dizer que a forma na *per–formance* está *permeada* por aquilo que a contorna, seja o contorno interno ou externo, o dentro ou o fora. A forma é, tão somente, uma forma, muito embora possa ser ela também conteúdo.

No que se refere à prática educativa contemporânea, à sombra de uma racionalidade instrumental e de uma vida administrada, também ela permeada por um conteúdo que não é conteúdo, mas forma, por uma razão mesquinha, totalitária, abstrata, vale recuperar a lição que a arte, sob o modo de sua transmissão, a *performance* – necessariamente *poiética* – nos fornece: a forma como forma potencial, histórica e cultural, em desenvolvimento, e a comunicação como forma material.

Eis, portanto, o anelo deste trabalho: encontrar e analisar os aspectos que materializam na palavra seu sentido, para daí verificar em que medida o uso da palavra poético – em detrimento de um uso de palavra meramente instrumental, com vistas à manipulação técnica do conhecimento – é um uso mais eficaz para a ação docente, na prática educativa. Pensa-se aqui a *performance* como posicionamento performativo, como ação expressiva – e não como linguagem, muito embora tenha isso sua pertinência e conveniência –, da qual se pode depreender um sentido e uma pedagogia. Dito de outro modo, pensa-se a pedagogia como *performance*, pedagogia cuja justificação será dada pela *performance*. Isso porque supõe-se que a *performance* permita materializar na palavra o que nela supostamente, como signo, como abstração, ausentaria-se, a coisa mesma, a matéria, o sentido dado (a sensação) do sentido na palavra produzido (o significado).

Performance remete, então, aqui, a um modo de abordagem da palavra que busca não apenas reconfigurar seu sentido (dado, sensível), hiperdimensionando-a, mas também, e sobretudo, sua forma de apresentação, o que diz do uso propriamente dito. Desse modo, a *performance* torna-se, para o propósito deste estudo, antes um gesto – um algo na linguagem que expande a linguagem – que propriamente um conceito. Ela é um termo que permite furar o textual ao cooptar outros elementos que estariam fora da trama hermenêutica, de uma lógica estritamente racional e, consequentemente, reducionista, simplificadora, própria do corrente formalismo discursivo.

Este estudo encarrega-se, portanto, de analisar o sentido e a relação entre si dos seguintes termos: pedagogia, *performance*, poesia, voz, corpo, oralidade, linguagem, transmissão, presença, sentido e palavra.

Palavra e *Performance*: pensamento em canto

> Entendamos por poesia esta pulsão do ser na linguagem, que aspira a fazer brotar série de palavras que escapam misteriosamente, tanto ao desgaste do

> tempo, como à dispersão no espaço: parece que existe no fundo dessa pulsão uma nostalgia da voz viva (Zumthor, 2005, p. 69).

A poesia se origina, certamente, da canção, do recitativo, da declamação, da palavra performada, vocalizada, fusão de corpo e som, música, gesto, silêncio, para, novamente, palavra. E palavra na poesia significa interação, atravessamento. Disso resultam, na Antiguidade, os hinos, as odes, a lírica, palavras conjuntivas que trazem em seu bojo o sentido dado (a sensação, o algo que intensifica) e o sentido produzido (os significados, o algo que demultiplica, desdobra), podendo delas ser depreendidos estímulos sensórios e estímulos intelectuais, simultaneamente.

Poesia é, portanto, desde seu aparecimento, diálogo com o passado, transmissão da experiência passada, de um saber ancestral, anterior, cristalizada, primeiro, na voz como *canção*; segundo, na escrita como forma codificada da canção; espécie de palavra na qual se concilia a dupla valência do sentido, o dado e o produzido, que alia a natureza do sentimento ao significado expresso pela palavra sob a forma da canção.[1]

É na canção, com efeito, que o passado vê-se capturado. É em um registro rítmico que o saber plasmado pelo tempo, como tradição, pode vir a ser de acesso e uso pleno e comum. A canção, como forma poética original, representa, em seu surgimento, uma função rememorativa.[2]

Na poesia, o pensamento é *cantado*.[3] A forma da *canção* nega, por isso mesmo, como observa Paul Zumthor (2007, p. 29), a existência da forma, constituindo-se, não obstante, como uma fenda, abertura por intermédio da qual essa se decompõe e se reconstrói, uma forma cujo efeito adquire visibilidade na performance e como performance – como perambulação em torno da forma. Dito de outro modo, a *canção* é forma que subtrai, que fala, que diz de coisas e em coisas que não podem ser ditas; é forma que não diz, *quer dizer*.

Sem cairmos no mérito linguístico da questão, pode-se afirmar que a palavra poética consiste na condensação em uma imagem de ritmo e som – o que implica sustentar a tese de que a palavra poética é necessariamente *voz*, onda de energia que se revela no ritmo e como ritmo e, também, *lugar*, onde o que a habita a presentifica, o ser.

Esse condensar de sentidos incorre, por sua vez, em uma *experiência*, que é, ao mesmo tempo, experiência *do ser* e *da linguagem*, do *ser na linguagem* e *como linguagem*. E *linguagem* significa, aqui, *abertura*, e não fechamento, ela é o nó de *sentidos* que abre para o *possível*, para o ilimitado, para o inominável, fenda, furo que configura esse labirinto entre o que é *dado* e o que é *produzido,* pelo qual passa o pensamento.

O horizonte do possível é, portanto, especificamente *estético*; ele resulta daquilo que Heidegger entende como sendo a *stimmung* (traduzida para a versão brasileira de *Ser e Tempo* como *disposição*). Essa noção exprime uma variedade de sentidos: humor, disposição anímica, clima, atmosfera, tonalidade afetiva. Em todos eles, invariavelmente, refere-se um estado existencial que

predispõe para o *possível*, como o espaço virtual do *ser* e, portanto, da *presença* (Heidegger, 1996, p. 194). Para Heidegger (1996), a *stimmung* é o *pre* da mesma; é condição de possibilidade do *ser* – e, de maneira colateral, da *linguagem*. Ela é, como afirma Agamben (2006, p. 79), o *não lugar* da linguagem, seu *nada originário*.

Nesse sentido, a *voz* torna-se instância da linguagem – como sendo lugar e evento –, que, como vetor da mesma, comporta um mundo e um ser que se abrem para o pensamento. A voz, como indica Adolfo Colombres (2006), "é o sustento e o transporte da palavra", embora anterior a ela. Ela é "uma coisa no espaço, uma presença física. Possui tom, timbre, amplitude, altura e registro. Isto é, um conjunto de elementos aos quais cada cultura outorga um valor simbólico determinado" (Colombres, 2006, p. 4). Como sendo extensão de um corpo, a voz, tal como o som, "não pode deixar de registrar a estrutura interna [deste mesmo] corpo que a produz, o que aporta um critério de verdade, de interpretação, que pode [inclusive] negar a validade do discurso" (Colombres, 2006, p. 5).

A *voz,* contudo, é mais que mero som; ela não refere apenas o som, um "fluxo sonoro emitido pelo aparelho fonador", mas sim a dimensão por intermédio da qual o que não pode ser dito *toma lugar*; ela é sempre e também voz do *ser*.

Este *tomar lugar* implica, ademais, ter um lugar, ter uma substância, ser matéria, história. Diante disso, deve-se assinalar que a *voz* abre o lugar da linguagem – o que a torna, sob o ponto de vista de sua natureza e uso, um lugar de *negatividade*, de pura afirmação do que é inclusive anterior à significação (Agamben, 2006, p. 56-57).

Na *voz* estão consignados os sentidos dados e os produzidos, um *dizer* e um *querer-dizer*, uma indicação e uma significação, um ato e uma potência. O *não dito* intuído no *querer-dizer* compreende justamente o evento da linguagem, que como "voz da consciência" (Agamben, 2006, p. 65) é também consciente de suas limitações, isto é, consciente da natureza de seus signos, a morte.

De acordo com Agamben (2006, p. 67), "a linguagem, pelo fato de inscrever-se na voz, é simultaneamente voz e memória da morte: morte que recorda e conserva a morte, articulação e gramática da morte". Agamben considera obviamente o signo como algo *natural* e, portanto, sujeito à morte. Essa natureza, contudo, não se restringe – por conta da *voz* – a uma noção orgânica da mesma; remete, ao invés, à sua noção histórica. Isso porque a *voz* é, para além de matéria, memória e negatividade, ausência e falha, é falta, é *nonada*.

A *voz* articula como linguagem o *nada*, aquilo que já foi, o que não é mais, o que deixou de ser, tudo compreendido num talvez, num possível. O signo torna-se, assim, o jazigo do pensamento. A *voz*, por sua vez, suspende e conserva como sendo *corpo intenso e extenso* o traço evanescente de vida na morte, a *palavra*, que "porta" e se "mantém" na morte – morte que também é vida; e vida essa apenas garantida quando de sua consciência – consciência

da *presença* a si na consciência, que antecipa, por força disso, sua finitude, sua morte.[4]

É a consciência da *presença*, justamente, que possibilita instalar na palavra, por intermédio da *voz*, uma diferença, que, mesmo sem nada alterar, muda todos os signos (Derrida, 1994, p. 18). O fato da modificação dos signos procede, pois, de um ato destrutivo, quase artístico, de liberdade, de singularização, que traz consigo a possibilidade de superação do significado em prol de seu sentido (dado) e de sua significação, como moto contínuo e irreprimível.

Na *voz*, a palavra plasma um fluxo de sentidos dados e produzidos; ela expressa uma experiência que não apenas aquela passível de ser demarcada pela história, mas uma experiência que impulsiona, que impinge, que perfaz, que recria a história.[5] Na *voz*, capta-se e se transmite o que há de energético na palavra, articula-se à forma sua atmosfera, sua tonalidade, *aura*, campo de força, *stimmung* – como sendo o sentido que recobre e veicula outros sentidos, outros significados, indeterminando *o* significado.

Isso significa dizer que a *voz* nada é mais senão o *pulso* da palavra, o latejar germinal dos sentidos, dínamo que despoja, em parte, a palavra de uma função meramente instrumental. Na *voz*, o corpo é tornado palavra e a palavra é tornada corpo; nela, como assinala Agamben (2006, p. 66), tomando emprestadas as palavras de Hegel, "o sentido retorna ao seu interior, ele é em si mesmo negativo, desejo (Begierde). É falta, ausência de substância em si mesmo [...]".

Se a natureza do signo remonta ao desejo, ela refere, de igual modo, uma corporeidade viva, significante, perceptiva. Sob essa acepção de signo, a palavra deixa de ser apenas *ato* (memória, portanto) para ser *potência* (possíveis). Disso resulta uma espécie de retorno à origem (lugar) da palavra, por parte da mesma, à *maneira negra,*[6] que busca, por fim, a reconstituição dos traços de caráter da *origem* (fonte); é um reencontro do *mundo* com a *terra*, ou da palavra com o sentido (dado) que lhe funda, que lhe significa.

A palavra nasce, portanto, do desejo, sendo precedida por ele; ela não encontra termo, paz, até que encontre o objeto do desejo – muito embora tenha, como signo, uma função estabilizadora. Pressupondo ser o desejo o dínamo da palavra, pode-se pressupor que a experiência do *evento* da palavra, dada na poesia – e, portanto, sob o uso poético da palavra – é, antes de qualquer coisa, "uma experiência amorosa", um encontro, um encaixe feliz. A *palavra* constitui, sob esse ponto de vista, a união de *conhecimento* e *amor* (Agamben, 2006, p. 93).

Como já mencionado, conforme Agamben (2006), tal notação de palavra encontra-se inscrita na tradição provençal da poesia, ou seja, dos *trovadores medievais*, que, segundo lhe parece, é tributária basicamente do pensamento cristão agostiniano. O lugar da linguagem apresenta-se, ali, como sendo não o lugar da memória, mas o lugar do amor.

A experiência poética torna-se, assim, experiência do *amor*. O que explica por que os *trovadores* – na contramão dos poetas antigos – não querem rememorar argumentos – entendidos aqui como sentidos (dados e produzidos) –, rememorar um *topos*, um lugar, mas fundar, inaugurar um; o que significa não

estar na linguagem, dispondo de um argumento, mas ser a linguagem, tendo, portanto, um lugar, experimentando-o e vivendo-o como único e irrepetível – como imaginaríamos, ou melhor, como idealizaríamos ser uma relação amorosa. Eis porque, aqui, o *vivido* é *inventado*, "encontrado" (*trovato*), a partir do *poetado*, e não vice-versa (Agamben, 2006, p. 94-95). Uma inflexão de *trovato* revela, por sua vez, um outro sentido; *trovarsi* pode significar "encontrar a si mesmo".

Em todo caso, a concepção de palavra poética, quando referida a seu advento, remete sempre à canção, à musicalidade; isso porque é palavra cujo sentido (dado e produzido) nunca se fixa ou se estabiliza; ela é, como afirma Paul Zumthor (2007, p. 29), uma "forma-força, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora". *Trobar* deriva, assim, no latim, de *tropus* tomado em sua acepção musical – que, não obstante, constitui-se como figura que indica a experiência da palavra própria do canto e da poesia. *Tropus* indica, ainda, "um canto inserido na liturgia" (Agamben, 2006, p. 93).

Historicamente, o período que vai do Medievo até a Renascença constitui um modelo exemplar para se pensar o uso de palavra poético, sobretudo porque nele, nesse *lugar* específico da história, a palavra (comportando sua sonoridade) desempenha dois papéis; enquanto *transmissora*, a palavra corporifica e comunica uma matéria, uma substância, um sentimento. *Transmissão*, nesse sentido, significa também *contaminação*, *afetação* – termo tomado de forma não pejorativa, visto que corresponde a uma interface do corpo, no sentido mesmo de ser afetado por algo, tocado; o que implica, pois, sempre uma matéria.

Não surpreende, pois, que tanto na *trova medieval* – no jogo do amor cortesão – quanto no *teatro elisabetano* – cujo expoente foi, certamente, Shakespeare –, o ato de comunicar, de falar pareça-nos deveras *afetado* – tal afirmação parte, obviamente, de um juízo estético; o que implica considerar que ele não se define, *stricto sensu*, naturalmente, mas historicamente; ou seja, em conformidade a um contexto histórico e cultural específico, que molda, inclusive, a sensibilidade, tornando-a, por conseguinte, uma determinada.

Neste *lugar histórico* em que a palavra encontra um termo *final* e não apenas *mediador, falar* significa *atuar,* tornar *vivo*, visto que, na palavra, exprime-se o conjunto de elementos não verbais e não sígnicos – materializados na *voz*, nos *gestos*, no *uso* da palavra – que a envolvem e que, não por acaso, dinamizam-na.

Tais elementos dizem respeito, sobretudo, à *performance* – transposta numa espécie de *ritualização* da fala: um procedimento, um modo de abordagem, de se pôr da palavra que coopera para o estabelecimento de uma atmosfera, de um clima, de uma tonalidade afetiva, uma *stimmung* que hiperdimensiona a própria palavra e os sentidos por ela ventilados, sentidos esses que dinamitam, por fim, a pretensão cognitiva de encapsular o todo da *experiência* num conceito em particular.

De qualquer maneira, isso não implica obviamente um retorno nostálgico, mas o restabelecimento da unidade de *performance* presente na palavra, essa

unidade que, dentro dessa configuração, apresenta-se perdida em nosso tempo. Tal tentativa corresponde apenas ao desejo de restituição da palavra plena – que implica um posicionamento, um exercício pessoal que conjuga *postura*, *ritmo* (respiratório) e *imaginação* (Zumthor, 2007, p. 67), relação entre corpo e linguagem que dá inclusive outra consistência à palavra. Dito de outro modo, permite repensar o estatuto da palavra sob a ordem da percepção, da criação de um espaço qualitativamente distinto de experimentação ética e estética. É o que veremos a seguir.

A cultura *performática* – que caracteriza a Idade Média e parte da Renascença – difere, por assim dizer, da cultura *livresca* – inaugurada, basicamente, pela sanha enciclopédica da Modernidade. De acordo com Gumbrecht (2004), a *performance* dá àquilo que se oferece na palavra uma *aura*, uma intensidade, uma tonalidade que altera, consideravelmente, o sentido da mesma; ela é uma força motriz que mantém relação com o ritual.

Por sua vez, vemos expressa tanto na *trova medieval* quanto no drama shakespeariano – salvaguardando cada um sua especificidade – uma tendência para o *litúrgico*, para a *encenação ritual*, ou seja, para a *performance*.

No *ritual*, com efeito, mas mais notadamente na *performance*, o sentimento e o entendimento aderem, como bem observa François Isambert (1979), a uma série de enquadramento de ações – gestos, impostações de voz, escolha e uso de palavras – que configura, por sua vez, um certo modo de ser, de se conduzir – isto é, que restaura um comportamento determinado, tornando-o, por assim dizer, coreografado – própria do espaço em que se insere e no tempo que lhe é determinado pela comunidade à qual se dirige.

Isambert (1979, p. 102) nota ainda, partindo da distinção de Charles Morris entre *sintaxe*, *semântica* e *pragmática*, que tal "modo de operação", isto é, *litúrgico*, constituiria três princípios que corresponderiam àqueles planos, quais sejam, *indução existencial* (referindo a *relação*), *instituição* (referindo a *atualização*) e *presentificação* (referindo a *matéria*). Todos eles estão implicados, como veremos, na *performance*.

Em outras palavras, retendo-se desta vez as contribuições de Paul Zumthor (2007), pode-se dizer que a *performance*, como sendo uma *techné,* um *saber fazer*, implica, na verdade, um *saber ser*. Tal afirmação permite reconhecer a prática da *performance* da seguinte maneira: a) como *reconhecimento* – como algo que realiza, materializa, que se faz reconhecer na passagem do virtual ao atual; b) como inserida num contexto histórico-cultural específico – embora seja um "fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar"; c) como comportamento restaurado[7], no qual um "sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade", ou seja, desempenha um papel; d) como transmissora e transformadora (Zumthor, 2007, p. 31).

De acordo com Zumthor (2007, p. 32), a natureza da *performance* "afeta aquilo que é conhecido; ela modifica o conhecimento", não sendo, portanto, apenas um meio de comunicação, mas comunicando ela o marca. Em todo caso, seja no esquema de Isambert, seja no de Zumthor, resulta disso a instauração

de um espaço virtual que se descola do mero significado – referido na ação – para produzir *presença*, materialidade, ou seja, como algo que se pode acessar ainda que tenha se tornado sobremaneira longínquo. Isso porque, no uso da palavra poético, necessariamente performático – isto é, de *performance* –, as afecções, as paixões, as intuições, os significados, as ideias, são transladados para um signo *vocal* – e, portanto, *estético*, *natural*. Ela é *relação* que atualiza um *sentido produzido* ao *presentificar* um *sentido dado*.

Ao que tudo indica, a *voz*, como sendo um corpo extenso, abre o *ser* e a *temporalidade*, plasmando-se, não obstante, numa palavra ao mesmo tempo histórica e historicizante (Agamben, 2006, p. 57). A *voz* dinamiza o corpo e, por conseguinte, aquilo que ele expressa; ela reintegra a *palavra* ao *corpo* e o *corpo* à *palavra*, ela *con-figura*.

Paul Zumthor (2007, p. 63) afirma que, na qualidade de "emanação do corpo", a *voz* reintroduz no âmbito social, pela *performance*, um domínio de experimentação da *palavra* qualitativamente distinto daquele ventilado pelos *media* (meios de comunicação), constituindo, por isso, sua única possibilidade de salvação, ou seja, a recuperação da dimensão concreta, substancial do homem. Sem o corpo, avisa Zumthor (2005, p.89), a voz não é nada. "A voz, por onde a poesia transita, aceita, assume a servidão que constitui a existência do corpo, com tudo o que esse corpo implica, suas fraquezas e suas forças" (Zumthor, 2005, p. 89).

A palavra de uso poético se situa, portanto, nesse contexto em que o que se diz torna-se gesto, toque, tangibilidade. Na *performance*, o uso da palavra – cuja origem (lugar) seria uma só, muito embora essa se transfigure pelo uso, tal como se demonstrou –, necessariamente *poético*, irradia o real, tornando-o, por conseguinte, passível de ser vivido, atualizado; ela é, para tomarmos emprestadas as palavras de Paul Zumthor, uma "realização poética plena", um ato "em que se integram elementos visuais, auditivos e táteis que constituem a presença de um corpo e as circunstâncias nas quais ele existe (Zumthor, 2005, p. 69).

A *performance* é, por isso, enquanto *prática poética*, o "prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem" de um tempo meramente biológico – tempo no qual ela se insere por força de sua função comunicativa e representativa; *esforço* que salva a linguagem do esquecimento e da destruição, pelo acolhimento, pela recepção no corpo e do corpo, na *escuta* – dos sons e das imagens –, daquilo que não encontra lugar numa palavra de uso meramente instrumental (Zumthor, 2007, p. 48).

Se a comunicação tem por fim – e a educação nela implicada – a criação de um espaço-tempo pleno de significação, tem, porquanto a possibilita, um uso de palavra conforme. E palavra de uso poético é conforme; isso porque não diz, mostra. Na poesia, com efeito, o que se dá a ver é o que nela se oculta. *Performar* a palavra significa, portanto, *poetizá-la.*

A *performance* é aqui tomada sob o ponto de vista do conceito e não da forma, isto é, não se refere à linguagem, à arte da performance. O que implica reconsiderar antes um catatau de teorias próprias da antropologia e da filosofia

que da arte – muito embora a palavra de *uso poético* tenha uma feição nitidamente artística.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a *performance* constitui não apenas um objeto de pesquisa *per si*, mas um campo de estudo de toda uma sorte de atividades que dizem respeito ao comportamento humano e sua organização em uma determinada cultura, isto é, à conduta e à mútua interação entre os indivíduos.

Pode-se inferir, assim, que *performance, palavra* e *poesia* (palavra de *uso* poético) mantêm entre si muitas coisas em comum. Dentre essas, seu caráter *problemático.* Ou seja, para além da *materialidade* que cada um desses termos encerra, há também neles uma sorte interminável de significações que giram em torno, basicamente, da ideia de perambulação, de passeio, de *deriva* – sendo assim, valida-se a afirmação de que a palavra de uso poético constitui, como sendo performática, um espaço fértil de experimentação da linguagem e, por conseguinte, do *ser,* do pensamento. Em outras palavras, constitui *experiência.* Para utilizarmos as palavras de Giorgio Agamben – quando esse se refere ao pequeno poema de Leopardi acerca da deriva do pensamento na linguagem, na palavra – a *performance* indica, como *viagem*, "a experiência do evento da palavra, que havia aberto ao pensamento seu inaudito silêncio e os seus espaços sem fim", deixando, portanto, de ser uma experiência meramente negativa (Agamben, 2006, p. 111).

De acordo com Victor Turner (1982, p. 13), a *performance* é uma explanação, uma explicação da vida *em* e *por si* mesma. Nela se encontra uma pletora de sentidos (dados e produzidos) que não podem ser acessados pura e simplesmente, ou seja, cotidianamente. Isso explica por que a *performance* é uma forma de exceção – nos sentidos que lhe devêm o atributo. *Performance* tem a ver com expressão, no sentido mesmo do ato de espremer, pressionar, trazer para fora, exprimir, resultando dessa ação sentidos (dados e produzidos) propícios e correspondentes a evento, a acontecimento, à *experiência* da *origem*. Sendo assim, *performance* é, como forma, linguagem, memória, "ato de retrospecção criativa", em que o significado é retirado da experiência mesma dos eventos, de sua concretude (Turner, 1982, p. 18).

Ademais, se a linguagem é a morada do *ser* – acepção essa emprestada de Heidegger –, a palavra é sua entrada; ora abre, acolhe, recebe, ora fecha, restringe, delimita. E novamente aqui reincide a questão do *uso.* Nesse sentido, do *uso* depreende-se ou não uma *relação* entre a matéria e sua forma, seu *dizer* – que pode apenas ser um *querer dizer* – e sua escuta, a tangibilidade do dito. Sendo a forma o modo do dizer de um *ser* que comporta um não dito, um não poder ser dito, um *querer dizer*, em *performance,* ela, a forma, se transmuda (Zumthor, 2007, p. 33), porque cada performance é uma apenas.

Com efeito, o *ser* se perfaz numa forma. E essa forma está, por sua vez, permeada de *ser.* Se na forma o *ser* se perfaz, nela ele age. É, portanto, uma potência de ato e um ato de potência que, se performada, para deriva, passeio, travessia. Como ato, na *performance,* o *ser* se atualiza, torna-se, por isso, mais

que aquele, torna-se potência. E potência significa, para o ato, sua *atualização,* contínua e irreprimível.

Performance, diz Zumthor (2007, p. 67), é "ato de presença no mundo e em si mesma"; é ação de palavra que carrega seu *gesto* e sua *voz,* o *mundo* e sua *terra. Performance* é ato de potência, conjuga na emissão uma recepção: é voz que escuta, ouvido que fala, olho que gesticula; ato único de participação, de copresença. Ela conduz, ainda, ao secreto, às secreções do corpo – sendo o que vaza do corpo, o que borra o conceito.

Nesse sentido, ela é, ao mesmo tempo, o duplo do corpo e o duplo do conceito, seu negativo. Sob essa forma, a coisa nunca é ela própria nem mesmo seu contorno, é o entremeio, o entre-lugar, seu acontecimento; a coisa *é* o evento, presença pura e plena. *Performance* é, assim, ação que instaura um espaço de origem, de *experiência* (*Erfahrung),* de indeterminação. Turner (1982, p. 13) indica justamente que a *performance* seria o final próprio de uma experiência, que não diria respeito apenas à forma, mas a um *processo* que completa, que reúne, que presentifica, que resgata ao trazer para fora, que singulariza esse dentro, que o excetua, que o intensifica, que o atualiza, que o amplifica.

A *performance* está, como observa Richard Schechner (2002), sempre ligada à *presença,* sendo ela própria uma. De acordo com ele, a performance acontece com o corpo, para o corpo e no corpo; marca, portanto, ao moldar um corpo, uma identidade – isto é, um espaço determinado, ainda que de indeterminação; a *performance* dá ao corpo uma outra forma, um outro sentido – sentido esse que remonta, por sua vez, à história do possível. Isso explica por que, para Schechner (1995), a *performance* implica sempre uma *restauração de comportamento*. Zumthor (2007, p. 50), de outro lado, assinala que a *performance* designa um ato de comunicação como tal, da própria *presença,* pois ela refere "um momento tomado como presente". Desse modo, palavra significa coparticipação.

> Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza. Ela as faz "passar ao ato", fora de toda consideração pelo tempo. Por isso mesmo, a performance é a única que realiza aquilo que os autores alemães, a propósito da recepção, chamam de "concretização" (Zumthor, 2007, p. 50).

Na perspectiva antropológica dos *Estudos da Performance*, cujo representante mais notável é Richard Schechner, "comportamento restaurado" é a qualidade viva, a experiência de recuperação, de restituição de comportamentos organizados. A *performance*, assim, não referiria apenas uma habilidade ou um recurso, mas um comportamento restaurado, "simbólico e reflexivo: não com-

portamento vazio, mas pleno, que irradia pluralidade de significados" (Schechner, 1995, p. 206).

De uma maneira ou outra, *performance* refere sempre a suspensão de uma dada realidade, porque telescopa o real, torna-o visível. Nesse sentido, ela nega o familiar, ao se aproximar dele; porém, esse aproximar-se não pretende captar a coisa – por meio de conceito –, mas redimensioná-la. Sua visibilidade é, por isso, estética e não meramente conceitual. Dito de outro modo, a *performance* rearranja um tempo e um espaço, uma situação e um local, uma palavra e seus sentidos (dados e produzidos). Sendo assim, ela indefine territórios, dimensões, transformando o real no aparente, o verdadeiro no ilusório – e vice-versa. Nela, não há fronteiras que demarquem precisamente essa diferença. Ela própria é a fronteira, ela é o *límen, zona liminal* (Schechner, 2003, p. 19).

O *límen* é essa região lacunar, processual, esse entremeio obscuro de nada e de tudo; não é nem corpo nem conceito, sendo um e outro. O *límen* é da ordem do estético, o domínio em que os sentidos dados e produzidos se retroalimentam, complementam-se. Ele é o território do "assim também pode ser"; é o que não tem centro, o que descentra, é o *intermédio* (Turner, 1988, p. 25).

Não obstante, na palavra de uso poético, subsiste essa lacuna que constitui, por sua vez, um espaço de indeterminação, de liberdade e de acolhimento. Na palavra performada, necessariamente poética, ressoa esse conjunto de sentidos que reintegra ao dado sua plenitude – quando obviamente esse se configura num produzido.

A *performance* refere, ainda, o modo de recuperação do laço que une um sentido dado e um sentido produzido. Sendo assim, é dialética e reflexiva. Disso resulta compreender a *performance* como um modo de redefinição, de reinterpretação de regras e relações, sejam elas quais forem (Turner, 1988, p. 79). Para o mérito dessa investigação, essa afirmação contempla a relação entre signo e natureza.

Como afirma Paul Zumthor (2007, p. 52), a performance acrescenta à palavra sua força *originária,* sua natureza – como *fonte e lugar –,* tornando-a, portanto, altamente germinal. Com efeito, palavra de uso poético, performada, não indica ou afirma algo apenas; comunica, materializa. E comunicar tem mais a ver com contaminar – como transmissão de algo que viola, modifica, transforma – que com dar algo ao entendimento. É palavra de *origem,* de *experiência,* de *deriva,* de *imaginação*, palavra que concretiza essa viagem, que materializa a comunicação.

Se a palavra transforma, é porque vibra; e tal vibração não se dá apenas por força de sua expressão conceitual, mas no corpo, propriamente dito, como manifestação fisiológica, como emoção pura que inquieta o entendimento, que o provoca, que o tenta (Zumthor, 2007, p. 53), que aduz a uma multiplicidade de sentidos outros, dados e produzidos.

Assim, apropriando-se de Zumthor (2007, p. 54), toda palavra de uso poético é performativa, pois nela se ouve, "e não de uma maneira metafórica, aquilo que [ela] nos diz". Nela, percebe-se seu peso, sua materialidade, "sua estrutura

acústica e as reações que elas provocam (...); essa percepção está lá. Não se acrescenta, ela está". Isso explica por que, para Zumthor (2007, p. 54), graças a ela, à palavra de uso poético, o texto pode ser apropriado singularmente; ou seja, interpretado do modo que mais convém ao receptor, visto que é palavra que esclarece, que ventila um caminho, que instila à deriva.

Considerações Finais: performance e reconstrução do novo na educação

De que maneira a recuperação da dimensão expressiva do ato pedagógico serve para desenvolver o pensamento e a prática educativa contemporânea? Como poderíamos pensar sobre "a *performance* do professor" como elemento com o qual fazemos, para além da ânsia do entendimento e da significação, uma cultura do corpo, aberta, potencial e presente? Seria o ato pedagógico um ato performático? Haveria, então, um limite, um limiar entre o ato pedagógico e o ato cotidiano?

Quando perguntamos sobre o ato performático do professor, seu desempenho para além dos significados que ele professa, supomos um certo nível de organização física e cultural com o qual os indivíduos conviveriam desde a prima infância. Tal organização é, com efeito, e em parte, aquilo que permitiria ao professor/preceptor "chamar a atenção", ou seja, capacidade mesma de atrair, conduzir o outro aos seus próprios objetivos – sejam eles institucionais ou comunitários. Essa intuição poderia parecer inócua, não fosse a experiência em sala de aula, a prática educativa, que demonstra a necessidade por parte daquele que educa de se tornar "carismático", "interessante", "presente". Essa necessidade, contudo, não se resolve sob a forma de uma mera atuação histriônica, cuja conotação resultaria autoritária ou divertida. Talvez por isso não se trate aqui de pensar o professor como um animador – tal como uma porção considerável de cursinhos pré-vestibulares tem, não raro, operado em nosso meio – mas problematizar o ato pedagógico *como se* fosse uma *performance*.

A problematização e a tentativa de circunscrever seus problemas correlatos nos fazem pensar que o ato pedagógico é sim um ato de presença. Nesses tempos de educação a distância, tão bem-engendrada para um país de dimensões continentais e com tantas lacunas sociais – capazes de deixarem muitos à margem da escola –, propomos pensar o ato pedagógico como um ato de presença, um ato de encontro, um ato de humanos a darem-se a outros humanos. Essas elucubrações permitem conceber o ato pedagógico como performático e, por isso mesmo, multidimensional, ato condicionado não apenas por uma função específica – transmissão, construção do conhecimento – mas, sobretudo, pelo modo de sua apresentação – que, aqui, supõe-se, concreta porque inerente.

É desse lugar, portanto, o da palavra performada – tomada como *corpus* e corpo – que se pode ver reconstruído o próprio lugar do sujeito, como sujeito

de um lugar, próprio e inalienável, *presente,* como sujeito de um tempo orgânico, natural, pulsante, singular, um tempo de compasso de terra, rítmico, acústico.

Performar a palavra é, então, para o propósito deste texto, e para a educação, enquanto prática material e comunicativa, um *imperativo* – para que aquilo que no dito não é dito seja, de igual modo, *escutado*. Decorre daí a afirmação de que o *corpo* é a *casa da palavra*. E o *imperativo*: "Abrir a casa, deixar que o Outro entre". *Performar* a palavra, perfurar o conceito, achar o poro, sua substância. Isso porque o poro é o enlace, o liame que permite recompor o sentido dado ao sentido produzido. O poro é, também, a película que recobre o pensamento. Ele é uma palavra, ágrafa. *Performar* a palavra, para reconduzir o ouvido à voz; para restabelecer a memória da voz. *Performar* a palavra, para captar sua *literalidade,* o fundamento. *Performar* a palavra, para recompor sua coisa – a matéria do dito –, para bendizê-la. *Performar* a palavra para *professar.*

E *professar* – no que se refere à ação pedagógica – é coisa-função que parece, ao menos na contemporaneidade, ter, senão desaparecido, se rarefeito; rarefação essa não da ordem de sua função instrumental – da transmissão do conhecimento –, mas da função simbólica mesma que encerra, como em um espaço ritual, um guia, um mestre, um sábio, um ancião; espaço de *atuação* e *interação* entre *performers* e espectadores.

O ato pedagógico é também um ato expressivo. Desprover de um ato de expressão seu efeito é retirar de sua produção o sentido, produzido e o dado passível no ato de sua recepção. Um sentido-significado alheio ao ato sentido-dado é um não sentido com significado, uma forma, sob a forma da lei, do ausente, uma abstração. A prática de formação e transformação de sujeitos – como fim pressuposto da educação – implica uma relação entre sujeitos, sujeitos-*performers* e sujeitos-*receptores*. A recepção não é, contudo, numa prática educativa performativa, passiva, mas ela própria prática de reconstrução e transformação dos sentidos dados e produzidos, respectivamente. Recepção na *performance* é ato de invenção, de criação, de ir, como Giorgio Agamben (2006) bem nos lembra, ao encontro dos sentidos. Isso quer dizer que no ato mesmo da nomeação desses sentidos podem os mesmos ser encontrados; referência essa, encontro esse não apenas de ordem intelectual, mas, fundamentalmente, sensível.

Educar corresponde, assim, à expressão dos sentidos – sejam eles dados ou produzidos – em sua eventual, circunstancial aparição e absorção para, então, a transformação – seja do objeto sentido, seja do sujeito sensível. Em todo caso, resulta dessa transformação não o mesmo, o igual, o reincidente, mas o novo, o desigual, o singular, o original.

Da mesma forma, poderíamos pensar no ato pedagógico como dar-se em confronto, de tal modo que em tal ato, pleno de significado, seja induzida uma transformação, uma mudança, um uso particular do corpo e da palavra, por intermédio do qual os sujeitos do processo assumem papéis, de modo nenhum fixos, senão fluidos, dispersos, coringas que trocam de máscaras a cada instan-

te. Aqueles que aprendem também ensinam e vice-versa – do que se pode deduzir que o ato pedagógico implica não apenas uma entrega, mas um entregar-se a um câmbio de sensações em nível corporal. Corpos que, para além do disciplinamento característico de nossos modos de subjetivação, lançam-se como performances em direção à alteridade, formam-se como ato performático, na comunicação, na tentativa de transformar e instaurar uma nova ordem.

Com efeito, uma pedagogia da *performance* que se apresente como linguagem deve ter por fim, ou melhor, por começo, a produção de novos e ininterruptos começos, deve ser uma pedagogia da origem, originária, original. Para tanto, recompor a concretude, a materialidade da comunicação, disposta, como vimos, nesse texto, sob a forma de um uso de palavra particularmente poético, palavra essa que fala, que não cala, faz falar, que não termina, inicia, que renova, replica, junta, compõe, palavra que não se escreve, tatua, palavra de carne, para sujeitos e sentidos presentes.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

1 Em *Pindar´s Homer*, Gregory Nagy (1990) observa que o surgimento da poesia coincide com uma espécie de *pan-helenização* da *canção*. Ele afirma que a definição corrente de poesia torna-se, por isso, problemática, haja vista não se considerar o histórico de sua formação. Para Nagy, a poesia não se opõe à prosa ou a outras formas narrativas, mas sim à escrita. A interpretação (corrente) entende a poesia apenas como métrica, e a canção apenas como *ritmo*, sendo por isso mesmo equivocada. Nagy lembra, ainda, que tal confusão acarreta, de forma colateral, a exclusão da dimensão da canção da poesia, e vice-versa; a diferenciação entre essas formas – poesia e canção – afeta, por sua vez, a nomenclatura dos elementos que seriam comuns a ambas.

2 Em um primeiro momento, entre os aedos, poetas da Grécia arcaica, a poesia sob a forma da canção buscava tornar tanto mais fácil, pelo ritmo e pela melodia, o registro, a apreensão e a posterior transmissão de um conhecimento limite, limítrofe – tipo de conhecimento que não pertencia e não derivava *stricto sensu* do terreno, do humano, mas fundamentalmente dos deuses, do sobrenatural. É importante notar que no mundo arcaico não havia uma nítida separação entre a ordem dos deuses e a ordem dos homens (Garcia-Roza, 2005, p. 24). Em um segundo momento, mais tardio, o homérico, essa forma – embora escrita – adquire uma outra função, qual seja: louvar as façanhas, os feitos dos grandes heróis, dos grandes guerreiros (Garcia-Roza, 2005, p. 25).

3 O problema sobre a relação entre poesia e pensamento é um dos tópicos fundamentais da especulação de Martin Heidegger (2008) sobre a essência da linguagem. Para ele, no texto *A essência da linguagem*, "poesia e pensamento não apenas se movimentam no elemento do dizer como devem seu dizer a múltiplas experiências com a linguagem que só muito raramente consideramos e recolhemos. [...] A saga do dizer é o mesmo elemento tanto para a poesia como para o pensamento, embora o modo de ser 'elemento' seja tão diferente para um e para outro como a água é elemento para o peixe e

o ar para o pássaro. E isso a tal ponto que até mesmo deveríamos evitar falar de elemento, pois o dizer é mais do que um 'sustento' para a poesia e o pensamento é mais do que a propiciação do âmbito que ambos atravessam. Dizer, isto é, pronunciar tudo isso é fácil. Difícil é, no entanto, para nós homens de hoje fazer disso experiência" (Heidegger, 2008, p. 147).

4 Como veremos adiante, há, na performance, uma laço indissolúvel e inalienável com o corpo. Nela, como diz Paul Zumthor, "a voz é presença". Isso explica por que a "performance não pode ser outra coisa senão presente" (Zumthor, 2005, p. 83).

5 De um ponto de vista antropológico, Adolfo Colombres pontua que a palavra não pode ser tomada apenas como coisa criada, mas como coisa criadora, essencialmente poética. Isso porque como *poiesis* a palavra não encerra apenas um mero instrumento de comunicação, "já que, sobretudo, é expressão, força, forma" (Colombres, 2006, p. 6). Para Colombres, a "palavra é essencialmente poder, um poder nomeador, criador, fecundante, que põe em movimento a vida e as forças que permanecem estáticas nas coisas" (Colombres, 2006, p. 6). Essas considerações estão, por certo, amparadas nas concepções de linguagem – ao menos de uma suposta origem – das mais diversas tradições; entre essas, a judaico-cristã – que atribui à linguagem uma natureza adâmica –, a dos *dibi* de Mali, assim como dos *dogon* e dos *bambarra* também do continente africano (Colombres, 2006). Num mesmo diapasão de análise, podemos encontrar George Gusdorf (1957). Em sua obra *La palabra*, Gusdorf realiza um levantamento histórico, filosófico e linguístico do sentido, da natureza e da função da linguagem. Nessa, a palavra é tomada como a marca distintiva e, ao mesmo tempo, reveladora do divino, do sagrado. Esse protótipo de palavra impõe-se, amiúde, por sua plenitude e eficácia como consciência universal e, portanto, divina. A especulação de Gusdorf resulta, não obstante, numa autêntica teologia da linguagem, na medida em que dota a palavra, nas diversas tradições que apresenta, de um poder mágico, nomeador (Gusdorf, 1957). Essa concepção de palavra e, por conseguinte, de linguagem, muito se assemelha à teoria da linguagem desenvolvida por Walter Benjamin. Para Benjamin, que muito se ocupou desse assunto, a linguagem compreende uma tarefa messiânica, qual seja: recuperar a ordem originária do mundo das coisas, ajuntar e reunir os cacos da história. A linguagem encerra, por assim dizer, a expressão de uma essência espiritual – ao mesmo tempo *sem expressão* e *inexprimível*. Com efeito, para ele, a palavra escapa ao uso estritamente social da língua; ela é o invólucro do Ser, a forma laica do divino; faz prevalecer, assim, o poético sobre o discursivo, uma vez que considera que o uso instrumental da palavra aniquila a força da própria ação que a fundamenta e a origina (Pereira, 2007).

6 *Maneira negra* consiste numa técnica de gravura em metal. Marcia Tiburi (2004) retém dos procedimentos dessa arte um sentido altamente filosófico que diz respeito, basicamente, ao trabalho de trazer à tona, de dar luz aos sentidos, de configurá-los numa imagem nítida e determinada, ao mesmo tempo vazada, lacunar. Para ela (2004, p.21), "dar luz é apagar a escuridão por meio da escuridão. A escuridão, nesse caso, se mostra luminosa. Esta adensa a superfície e revela seu ser".

7 Vale lembrar que o conceito de *comportamento restaurado* foi engendrado pelo encenador norte-americano Richard Schechner. Nessa perspectiva, "comportamento restaurado" refere uma qualidade viva, a experiência de recuperação, de restituição de *comportamentos organizados*. A *performance*, desse modo, não diria respeito apenas a uma habilidade ou a um recurso, visto que "o comportamento restaurado é

simbólico e reflexivo: não comportamento vazio, mas [a um comportamento] pleno, que irradia pluralidade de significados" (Schechner, 1995, p.206). Seja como for, o termo aparece aqui apenas como uma noção que sintetiza os sentidos relativos à descrição de Zumthor da performance. Para Zumthor (2007, p.31), apoiado pelas especulações de Dell Hymes, a *performance,* na verdade, se distingue de dois outros tipos de comportamento: *behaviour* – como sendo "tudo o que é produzido por uma ação qualquer"; e *conduta* – o "comportamento relativo às normas socioculturais, sejam elas aceitas ou rejeitadas".

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A linguagem e a morte:** um seminário sobre o lugar da negatividade. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COLOMBRES, Adolfo. **Elogio da palavra**. São Paulo: Memorial da America Latina, 2006.

DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno:** introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade** – na filosofia antiga e na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of presence:** what meaning cannot convey. Stanford: Stanford University Press, 2004.

HEIDEGGER, Martin. A essência da linguagem. In : HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

ISAMBERT, François. **Rite et efficacité symbolique**. Paris: Les Éditions du Cerf, 1979.

LINS, Osman. Retábulo de Santa Joana Carolina. In: LINS, Osman. **Melhores contos**. São Paulo: Global, 2003.

NAGY, Gregory. **Pindar's Homer:** the lyric possession of an epic past. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Sobre o problema da origem em Walter Benjamin: política e história da linguagem. **Tabulae** – revista de philosophia, n.3, p.49-64, 2007.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. London: Routledge, 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. London: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. Restauração do comportamento. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do Ator:** dicionário de antropologia teatral. São Paulo/Campinas: Hucitec/Editora da Unicamp, 1995.

TIBURI, Marcia. **Filosofia Cinza***:* a melancolia e o corpo nas dobras da escrita. Porto Alegre: Escritos, 2004.

TURNER, Victor. **Anthropology of performance**. New York: PAJ Publications, 1988.

TURNER, Victor. **From ritual to theatre**: the human seriousness of play. New York: PAJ Publications, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. Presença da voz. In: ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

Marcelo de Andrade Pereira é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor adjunto no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: doutorfungo@gmail.com

Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum: para além do platonismo na educação popular

35(2): 159-170
maio/ago 2010

Flavio Henrique Albert Brayner

RESUMO - Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum: para além do platonismo na educação popular. A idéia de senso comum sempre foi vista, na Educação Popular, como sinônimo de alienação ou de ingenuidade. O tema, na verdade, remonta a Platão. Ora, é preciso ressignificar o senso comum e não insistir em contrastá-lo com saber culto ou com ciência, mas com *senso privado* e entendê-lo como a possibilidade linguística de construção de significados comuns para as nossas experiências. O objetivo desse artigo é mostrar que tal operação pode significar a reintrodução do político na educação como Ação (H. Arendt). Ação, Senso Comum e Educação podem ser rearticulados de forma a permitir, finalmente, uma saída do platonismo de que ainda sofre a teoria e a prática da Educação Popular.
Palavras-chave: **Senso Comum. Educação Popular. Ação.**

ABSTRACT - For the Recovery of Action and Common Sense: beyond platonism in popular education. The idea of common sense was always regarded in Popular Education as alienation or naivety. Actually, this theme moves back to Plato, especially the Allegory of the Cave. One must provide a new meaning to common sense by avoiding opposing it to science and understanding it as a linguistic possibility of constructing usual meanings for our inner experiences. This article aims at an operation that would signify the repolitization of education, but as action (H. Arendt). Action, Common Sense and Education can be reshaped in order to allow an escape away from Platonism that still weighs upon the theory and practice of Popular Education.
Keywords: **Common Sense. Popular Education. Action.**

Se a aparência coincidisse com a essência,
não haveria necessidade de Ciência
Marx

A aparência pertence essencialmente à essência.
A verdade não seria nada, se ela não brilhasse e aparecesse
Hegel

Introdução

Embora critiquemos constantemente as modas pedagógicas e, num sentido mais amplo, as modas intelectuais, quer dizer, aqueles discursos e textos que, mesmo na sua efemeridade, rapidamente encontram seus epígonos, se reproduzem do centro para a periferia, criam suas vulgatas e imitações, definem suas aplicações, estabelecem um vocabulário próprio e facilmente repetível, etc; deveríamos também perceber – o que não custa muito – que tais modas ao invés de introduzir o *novo* (texto) com vistas ao consumo de idéias, na maior parte das vezes apenas reciclam o velho, dão-lhe roupagem atualizada e o repõem no circuito intelectual. O que significa que esse *novo* não tem absolutamente nada de insólito, de impensado, de inaudito, mas é apenas um rearranjo original de coisas já ditas e pensadas, onde a genialidade do autor se encontra exatamente em reunir idéias de forma coerente e de uma maneira que ninguém tinha feito antes. O que não é pouco!

Aquilo que entendemos por *Educação Popular* parece sofrer de uma dessas enfermidades intelectuais, mas é muito provável que ela não tenha nenhum privilégio ou exclusividade na matéria: todas as áreas do conhecimento são igualmente atingidas por essa, digamos, patologia. Estou me referindo a um aspecto que, durante muito tempo, representou um verdadeiro *leit motiv* da Educação Popular e que ainda hoje repetimos como uma espécie de mantra pedagógico: a idéia de que algumas pessoas, para serem *aquilo que deveriam ser*, precisam mudar a qualidade de sua consciência, transitar de uma forma para outra, sendo que uma delas é considerada inferior à sua oponente (quem e por que são assim consideradas pertence a uma outra ordem de argumentação, que não desenvolveremos aqui). Essa transição, em princípio, não pode se fazer sozinha: precisa-se de ajuda externa, sendo que o *ajudante* é, naturalmente, alguém que já realizou a transição (um pouco como na psicanálise em que a condição de base para se tornar psicanalista é que ele próprio já tenha sido analisado). Como ele consegue fazer isso, porque consegue e como pode se alçar à condição de condutor, animador ou preceptor do processo de transição, pertence à mesma ordem de argumentação da questão acima!

Estou falando de algo que os educadores populares, sobretudo aqueles de inspiração freireana, conhecem muito bem: a dialética (ou a simples *dualidade*?)

da *consciência ingênua* e da *consciência crítica*, temas que, embora hoje considerados um tanto *démodés*, são ainda amplamente revisitados.

O tema, no entanto, não tem nada de novo e remonta a Platão! É na Alegoria da Caverna em que encontramos o nascedouro da ideia de que, por trás das aparências que nossos sentidos captam dos fenômenos, existiria uma outra coisa, mais essencial e fundamental (porque estaria na origem de todo fenômeno) e que teria a capacidade de fazer com que as coisas sejam o que elas são. Essa ideia de que o mundo está dividido em duas partes (aparência e essência), sendo que para atingirmos a verdade teríamos que passar da primeira para a segunda através de um importante trabalho sobre nossa cognição e consciência, vai fazer fortuna através da história das ideias. O que não fica claro na alegoria platônica é: a) quem acorrentou os prisioneiros naquela caverna (e por quê); b) como foi que um daqueles prisioneiros conseguiu se libertar sem ajuda interna ou externa; c) por que ele se convence tão rapidamente de que o que se passa no exterior da caverna é mais *real* (ou mais essencial) do que o que se passa dentro (quando se pode admitir que as sombras também fazem parte da *realidade*).

O problema é que essa ideia assumirá roupagens diversas, mas todas remetendo à ideia original platônica: em Marx encontramos a ideia de *alienação* e de *consciência de classe*; em Lukàcs, *classe em si* e *classe para si*; em Sartre, *ser-em-si* e o *ser-para-si*; em Snyders, *cultura primeira* e *cultura elaborada*; em Gramsci, *consciência filosófica* e *senso comum* e, finalmente, em Paulo Freire, sob a forma da *consciência ingênua* e *consciência crítica*. Estamos perfeitamente conscientes de que o pensamento de Freire representa, num certo sentido, uma importante resposta pedagógica a uma questão que vinha se arrastando desde os anos 20, e que dizia respeito à definição de uma identidade nacional e o papel do "povo", sua constituição e a função de sua cultura na configuração da nação. Influenciado pelas chamadas Filosofias da Existência (Jaspers, Sartre)**,** Freire propõe uma solução pedagógica à questão da *autenticidade*, questão também colocada sob um ponto de vista político-ideológico *nacional* pelos isebianos: qual o papel da educação na constituição de um povo capaz de conduzir um projeto nacional – e popular – de forma livre e consciente?

Esse dualismo pode ainda ser encontrado em inúmeros autores (Bernstein; Heidegger; Hegel), mas a ideia, em geral, permanece a mesma: há um véu que cobre a realidade e engana nossa cognição, sendo que o véu pode ser o resultado de nossa impotência cognitiva, da ausência de vida especulativa, do esquecimento do Ser ou da dominação de classe, em que essa última tem um apelo e uma força de sedução bem superior às outras. Não é famosa a frase de Marx, na *Ideologia Alemã* (que tomei como epíteto deste trabalho) em que ele dizia "Se a aparência coincidisse com a essência, não haveria necessidade de Ciência", em que a ciência substitui a filosofia na tarefa de passar do reino da Doxa (opinião) para o da Episteme (conhecimento)?

Essa ideia, resultado da convicção de que a verdade não é acessível a qualquer pessoa, e que para chegar a ela é necessário um longo e penoso

trabalho sobre si mesmo, sobre a própria consciência (algo que dificilmente podemos operar sozinhos) tem fortíssimas consequências sobre aquilo que Foucault chamou de *saber-poder*: uma determinada ordem discursiva que define o que pode ser dito ou deve ser calado, quem pode dizê-lo e em que circunstâncias, qualificando e desqualificando os diferentes textos: dizer de alguém que sua consciência é ingênua ou que não ultrapassa o senso comum é exercer sobre esse outro uma forma sutilíssima de dominação e controle dos discursos sociais possíveis. Mesmo que, muitas vezes, o contrário também seja verdade: permanecer no senso comum e na aceitação passiva de convicções impostas e não refletidas pode ser ainda pior!

O danado é que toda essa peripécia intelectual deveria culminar, caso a consciência se transformasse, numa espécie de emancipação, repetindo uma tríade cara ao hegelianismo: *alienação-autoconsciência-libertação*. Como a ideia de libertação ou de emancipação já não gozam do mesmo prestígio d'antanho, precisamos rever essa (tão antiga) forma de pensar nossa relação com a realidade.

O que esse artigo propõe, a partir das reflexões de Hannah Arendt, é mostrar que não apenas a aparência faz parte da realidade (e sem ela simplesmente não seríamos visíveis!) como não há nenhuma consciência que, tendo visitado o Céu das Ideias, pode se autorizar a voltar ao convívio dos homens anunciando a Verdade (episteme). Veremos que a reabilitação da ideia de senso comum pode ser a alternativa para a reconstrução daquilo que Berger e Luckman chamaram de uma "comunidade de sentido".

Educação Popular como Ortopedia do Olhar

O educador *popular* – ou pelo menos, um certo tipo deste – parece ter permanecido marcado por um ideal esclarecedor (*Aufklärer*), na medida em que age e espera que seus educandos, de uma forma ou de outra, se libertem de algo que qualificamos de barbárie, de ignorância, de ilusões, de obscurantismo, etc. A escola, num certo sentido, é o reconhecimento do pessimismo platônico de que a praça pública é inadequada à prática esclarecedora e, deste modo, esta prática é transferida para um outro espaço que precede a praça pública : o da escola, cujo sentido seria o de fazer com que, antes de sua introdução na vida pública, os homens já tivessem adquirido as competências racionais, morais e judicativas para tratarem do bem comum. Quer dizer, a educação apareceria como um corretivo ocular sobre a realidade, uma ortopedia do olhar. Claro, a Caverna platônica mudou de nome na modernidade: hoje ela pode se chamar *superstição*, *religião*, *ideologia*, *falsa consciência*, *sociedade administrada*, *alienação*… tudo que remete ao domínio de uma opinião comum e não orientada segundo uma Verdade coativa. Aqui, o professor iluminista precisa agir em função de um conhecer que se situaria para além de um mundo de aparência,

precisa lapidar uma pedra bruta chamada *aluno*, fornecendo-lhe o polimento necessário do saber que, mais tarde, o habilitaria à autonomia.

Ora, esta posição só seria sustentável se: a) aceitássemos que o senso comum situa-se numa posição absolutamente contrária à verdade; b) o papel da educação fosse fornecer uma senha de acesso a essa verdade; c) o professor fosse entendido como aquele que poderia se autorizar a esta tarefa porque deteria um acesso privilegiado a essa verdade. As consequências desta posição são, de imediato, entrevisíveis: a relação pedagógica se investe de um caráter autoritário e a educação se transforma em meio instrumental. Explico: se a política é entendida, nos tempos modernos, como um instrumento de ação sobre a realidade e a educação aparece aqui como o meio que permitirá o uso do instrumento "[...] a educação deverá formar o cidadão ou o revolucionário que, por sua vez, agirá no sentido da transformação do mundo". Quem não já ouviu ou pronunciou esta frase?

Hannah Arendt não concordava com a ideia de que adultos pudessem educar adultos, uma vez que sua (não declarada) influência durkheimeana a levava a separar educação e política: a primeira como atividade intergeracional, a segunda, intrageracional. Chegou a afirmar que toda tentativa de educar adultos não passava de uma forma de violência doutrinária, uma maneira disfarçada de direção de consciência. Assim como não podia aceitar a ideia de uma verdade exterior ao encontro dos homens na Pólis, nem um filósofo-educador que retorna, não mais com a revelação do prazer da contemplação, mas com o constrangimento da norma transcendente; como também não concordava que o senso comum – aquilo que faz com que o mundo adquira, de fato, uma significação *comum* a todos os homens – fosse entendido como simples degradação e, finalmente, não podia admitir a educação como violência: ela seria um domínio protegido, exatamente aquilo que pode evitar a violência destrutiva dos recém-chegados (as crianças) e do próprio mundo.

Porém, se sua conhecida posição a respeito da *Natalidade* (como a capacidade essencialmente política de criar algo novo num mundo necessariamente velho) situa-se na precedência da educação e do político, ambos antecedendo a Ação, por que, então, ela não aceita que a educação pudesse ser entendida, não como política, mas situada na mesma dimensão de sentido em que ela mesma o formula: como Ação? Isto cancelaria uma atitude dicotômica que, para nós educadores (o que ela não era!) soa não apenas estranho, mas impertinente. Por que não colocar ambos os conceitos sob a égide do conceito mais amplo e decisivo de Ação e, mesmo guardando as distinções que fazem da política e da educação práticas distintas, preservar o que elas têm de comum, a "continuidade do mundo"? Para início de conversa, esclareçamos estes dois conceitos arendtianos, o de *Natalidade* e o de *Ação*, de grande interesse para nossa argumentação.

Comecemos pelo conceito de Natalidade. Arendt define a Natalidade – a chegada dos mais novos que renova o mundo – como o "[...] enraizamento ontológico do agir", o que significa que estes dois conceitos estão intimamen-

te ligados. No entanto, podemos falar de mais de uma Natalidade! Se em Arendt a morte pode sair de seu âmbito simplesmente biológico para ser metaforizada no totalitarismo, no fim de um mundo comum, isso nos autoriza igualmente a falar não de um, mas de vários nascimentos: o metafórico e o biológico. O nascimento biológico, o aparecer físico no mundo, é apenas onde se enraiza a possibilidade do começo, do novo; ele abre esta possibilidade que, de resto, continua ilimitada e imprevisível. Nada, em princípio, impede que esse *novo* seja, por exemplo, o Nazismo. Aliás, para Arendt , as experiências totalitárias do século XX representaram uma tal *novidade* que velhas categorias como tirania, ditadura, absolutismo, etc, simplesmente tinham se tornado inadequadas. Assim, penso que não seria nem uma torção nem um constrangimento ao seu pensamento, operar uma diferença entre este aparecer biológico e o aparecer no mundo público: um nascimento que nos coloca num mundo pré-existente, e um outro nascimento que só é possível quando, entre os homens, constituímos significados para um mundo comum.

Em outros termos, diríamos que existe um nascimento social e um nascimento político, entre os quais se interpõe a educação, assim situada num *intermezzo* entre dois nascimentos. Sim, porque, a meu ver, o *biológico* de um nascimento impõe, de imediato, um problema de natureza *social*: ele se dá no interior de uma família, com suas estratégias *privadas* ou *públicas* de planejamento familiar; implica cuidados que derivam da forma como uma cultura determinada recebe os recém-chegados ao mundo; exige um programa de entrada e absorção de valores e códigos socialmente impositivos, sem os quais se permanecerá no exterior do propriamente social. Lembraria, de passagem, o caso do menino-lobo, Victor, encontrado na floresta de Lacaune (Aveyron), em 1798, e que ficou aos cuidados do Prof. Itard, jovem médico do *Asile des Sourd-Muets de Paris*. O Prof. Jean Itard começa seu famoso relatório (1806) dizendo que um indivíduo privado de educação se comportaria efetivamente como um animal: não se trata nem de uma fera, nem sequer de um selvagem, mas de um homem que não foi socializado. Penso que esta educação ainda circunscrita à esfera pré-pública é tão mais social que ela se dá inicialmente na família, quer dizer, num espaço socialmente protegido. E isto em dois sentidos: protegido através de uma normatização jurídica que prevê, inclusive, a proteção da criança contra qualquer abuso dos pais, de programas de previdência e seguridade social, de formas de crueldade de que somos individual e socialmente capazes. Arriscaria dizer que para qualquer pessoa, exposta desde muito cedo não ao espaço público, mas àquela destrutividade potencial do mundo, todo advento do *novo* está radicalmente comprometido; todo espaço político, no sentido de exercício da palavra e da ação, lhe está, em princípio, fechado e para a sociedade como um todo isto significa o risco imenso da sua não renovação.

O conceito de *Ação* em Arendt está diretamente ligado à Natalidade, mas não à biológica e, sim, à aparição dos homens no espaço público: a Natalidade

política, por assim dizer. E ele, o conceito, tem uma característica bastante particular e está muito distante de qualquer inspiração ativista.

Arendt distingue três atividades humanas fundamentais: o Trabalho, o Labor e a Ação, que recobrem parcialmente as distinções entre público e privado, necessidade e liberdade. O *Labor* é correlativo ao ciclo biológico da vida, imerso na natureza, nada de fundamentalmente humano. Ele é que permite a reprodução da vida e a produção de coisas perecíveis. Ele é necessidade e condição *sine qua non* de toda outra atividade. Já o *Trabalho*, produz coisas perenes e não produtos de consumo para a vida biológica, coisas feitas "para durar", como a arte: aquilo que fornece um quadro propriamente *humanizado* ao homem, um ambiente que o subtrai da natureza e o coloca no mundo da cultura. A *Ação* é a mais fugaz destas atividades, e só existe na medida em que os homens se encontram para, com a palavra partilhada e plural, iniciarem algo novo no mundo. É imprevisível, única, é a condição mesma da vida política, o que permite a renovação do mundo e sua continuidade; é irreversível e imponderável e se desfaz quando os homens abandonam o encontro em que perspectivas diversas se confrontam. É o domínio por excelência da política.

Ora, é exatamente aqui onde o político e o pedagógico se encontram: não no sentido da famosa expressão "Educar é um ato político", frase que envolve, efetivamente, as noções de educação, de ação (ato) e de política. Mas, em nossa proposta os termos da equação não seguem a mesma ordem, e poderiam ser apresentados assim: *Educação e política só têm sentido enquanto ação!* Quer dizer, tanto um domínio quanto o outro só se realizam no encontro entre os homens para, ou "apresentar o mundo" a quem nele chega (o tipo de *responsabilidade* que Arendt chamava de "autoridade"), ou para que cada ponto de vista possa se confrontar, no espaço comum, com outros pontos de vista, com os diferentes e plurais significados do mundo, com vistas à construção de um *sensus communis*.

Desde os anos 1970 que nos acostumamos a ouvir, como uma espécie de mantra pedagógico, que *educar é um ato político*, o que nos levou, não raras vezes, a pensar a educação como uma simples *instrumentalização* (era a palavra da época!) para a *transformação do mundo*. Estávamos certos de que nossas utopias teriam vida longa e que nossos alunos e filhos iriam realizá-las. Uma delas dizia respeito à ideia (ainda corrente em certos meios) de construção do Homem Novo. Parecia que, em função e por causa da educação, poderíamos conformar de tal maneira a personalidade moral, o perfil intelectual, o escopo espiritual do homem futuro que, sem grandes preocupações, caíamos na esparrela disfarçada das políticas eugenistas (Bauman). O mais importante, no entanto, a reter é que, pelo conceito arendtiano de *Ação*, podemos retomar o elo perdido que ligava o educar ao político, um educar que, hoje, assume ares cada vez mais técnicos, instrumentais, cognitivistas ou simplesmente mercadológicos

Mas o fugaz encontro dos homens na praça pública, ali onde confrontarão pontos de vista plurais e diferentes através da palavra argumentada (Ação), é

também o lugar em que Arendt realiza sua defesa antiplatônica do *Senso Comum*. O que isto significa para Educação Popular?

Senso Comum não é Alienação

Quem conhece ou participou do debate educativo brasileiro nos anos 80 e 90 sabe muito bem o considerável peso exercido por Antônio Gramsci nas discussões e nas elaborações de estratégias políticas mescladas de forte apelo pedagógico, após o descrédito irrecuperável do stalinismo-leninismo entre nós.

Um dos *insights* mais fecundos do autor dos *Cadernos do Cárcere*, a meu ver, foi ter reabilitado o valor e a importância do senso comum, como uma espécie de filosofia popularizada e ao alcance das massas, para o estudo dos processos de hegemonias culturais ou éticas (a partir da ascendência exercida pela Igreja Católica no *Mezzogiorno* italiano). Reconheço que a introdução temática do senso comum, num ambiente e numa mentalidade pedagógica marcada por sua visceral rejeição, representava algo de inusitado. Mas isto não assinalava, no fundo, nenhum radical rompimento com aquela tradição: o senso comum lhe interessa (a Gramsci), apenas como o resultado social de algo que lhe está à montante: uma filosofia qualquer, uma *visão de mundo* (que ele distingue de *ideologia*). O que ele queria mesmo era que uma nova cultura ético-política – no caso, o marxismo - viesse a se tornar *senso comum* (bom senso). Ou seja, as Ideias descem sobre a terra pela via da intervenção dos intelectuais, estes *cimentadores* sociais, e o *ordinary people* (se esta ação persuasiva for bem sucedida) se convencerá da justeza delas; e assim o senso comum, informado por uma *visão de mundo de tipo superior* (o marxismo) promoverá a ascese para a consciência filosófica. Platão, claro, exulta: Sócrates está vingado!

Hannah Arendt (que não conhecia a obra de Gramsci) adotara um ponto de vista inteiramente distinto de toda pretensão de transformar o senso comum, o domínio da *doxa*, em algo que corresponderia a uma verdade de tipo apodítica, um ideal, por um lado não sujeito à argumentação, não sujeito à persuasão pelo diálogo e, por outro lado, singularmente normativo. Toda desconfiança da autora contra a metafísica situa-se em relação a esta denúncia de uma tentação do pensamento que quer se libertar de sua "condição", pretendendo sair de sua órbita fenomenal. Para Arendt, o próprio da liberdade de pensar é transcender o que é (facticidade) em direção ao sentido que daí se revela. *Sentido*, não a evidência ou a demonstração. Se balbuciei, anteriormente, minha preferência por uma *comunidade de sentido*, é porque entendo-a como a passagem da especulação metafísica (solitária, autocentrada e distante da experiência) ao julgamento político, fundado numa intersubjetividade mediada pelo mundo, diferente de verdades eternas e incontingentes. Desaparece, aqui, a antiga antinomia entre verdade (episteme) e opinião (doxa) para se criar o que Roviello

chama de "opinião verdadeira". Ou, nas palavras da própria Arendt: "A passagem da verdade racional à opinião implica a passagem do homem no singular para os homens no plural". (Arendt, 1992, p. 15).

Embora o senso comum se ocupe de verdades de experiência sempre particulares, estas verdades são sempre suscetíveis de entrar na experiência dos outros e de ser objeto de um debate entre opiniões divergentes. Aqui, cabe a distinção arendtiana entre "verdade racional" e "verdade de fato": a primeira nasce da dedução lógica, da evidência constrangedora[1]; a segunda aparece na interpretação, é inseparável da opinião e se forma no debate. Claro que as opiniões podem evoluir em um debate, ou a partir de novas experiências, e neste sentido, a liberdade de pensar é também a liberdade de mudar de opinião; o que não significa a liberdade do arbítrio, mas a liberdade de opinião subjetiva em face dela mesma e de sua abertura ao horizonte indeterminado de sentido que ela divide com outras opiniões.

Assim, diz Roviello (1987, p.136), "a permanência do diálogo com os outros é a única garantia contra o retorno do poder especulativo do filósofo em um solipsismo paranóico". O problema do filósofo seria, portanto, sua ausência do mundo, que o impede de reconhecer que assim que o invisível se torna visível, assim que uma ideia desce para o mundo dos negócios humanos, das aparências, ela sofre uma metamorfose fundamental : ela se torna uma opinião entre outras.

A importância que Arendt atribui ao *aparecer* no mundo público corresponde à visibilidade que os indivíduos adquirem através da palavra, da comunicação: *aparecer* e *comunicar* são os dois pólos de orientação da opinião. O senso comum é o acordo, ou antes, a perspectiva de um acordo na diversidade de pontos de vista sobre um mundo comum. Ele é um horizonte indeterminado de uma comunidade de sentido e de interpretação sobre a qual se abre cada perspectiva singular; mas estas diferenças não são redutíveis a um denominador comum: é outra coisa que uma totalização, mesmo ideal, dos pontos de vista, e a unanimidade é, antes, o sinal do desaparecimento do senso comum e do mundo comum, sinal que não compreendemos mais o mundo, que não o interrogamos mais, que não o fazemos mais aparecer para debater sobre ele: "O mundo comum encontra seu fim quando só se vê um único aspecto, quando ele só tem o direito de se apresentar sob uma única perspectiva" (Arendt, 1983, p.69).

Paradoxalmente – e de forma muito diferente de como em geral qualificamos o senso comum – para Arendt ele é o sentido da irredutiblidade dos diferentes pontos de vista, sem a qual a comunicação não teria razão de ser. O sentido aparece na comunicação, embora não se esgote nela. Neste caso, a polêmica e o conflito são dimensões insuperáveis do senso comum e a verdadeira recusa do mundo não está na expressão da crítica, na utopia ou exílio religioso, mas na *indiferença*, na recusa do pensamento em se engajar, em se defrontar num espaço marcado pela indeclinável diversidade de perspectivas.

Que sentido tudo isto teria para a educação e, sobretudo, para a Educação Popular? Deveríamos, neste caso, supor que toda a educação ocidental, preocupada antes de tudo, em subtrair o homem da escuridão e ignorância do senso comum, do império da opinião, estaria substantivamente equivocada e encontraria sua reviravolta radical e revolucionária numa perspectiva orientada para reconstrução do *senso comum*? Temo que sim! Esta seria, talvez, a forma contemporânea de dizer adeus ao platonismo em educação e findar com aquilo que Rancière (2003) chama de "embrutecimento". Um retorno ao senso comum seria também o fim destas pedagogias calcadas num ideal de a*utenticidade*, como algo situado num horizonte além das aparências, além dos homens de carne e osso; seria o desejável fim de todas as políticas e pedagogias que desejam construir o (abominável) *Homem Novo*.

Isto significa que qualquer *opinião* lançada ao debate público é válida e detém, em relação a outras opiniões, o mesmo quociente de valor cognitivo, normativo ou expressional? Claro que não! Em primeiro lugar, não é o fato de que cada um pode se expressar publicamente – um dos princípios da democracia – que confere valor à coisa expressa. Em segundo lugar, cada opinião, no interior do debate público, se depara com outra opinião e só no embate de opiniões, onde cada um é ao mesmo tempo ator de um debate público e espectador deste mesmo debate (com capacidade de avaliar e julgar a coisa dita), é que se constrói um senso comum. Ele é, pois, o resultado de uma prática argumentativa e não da expressão de lugares-comuns; ele é resultado da premissa de que cada um pode adquirir uma opinião, quer dizer, um ponto-de-vista sobre o mundo das significações que se disputarão no espaço comum. E essa é uma das tarefas da Educação Popular! Se entendermos o senso comum como a tentativa plural de dar um sentido às nossas experiências *no* e *com* o mundo, falando sobre ele e disputando com outros pontos de vista e perspectivas diferentes, veremos que, na contracorrente de nossas tradicionais crenças, senso comum não é sinal de alienação, mas o fundamento lingüístico de toda e qualquer intenção democrática.

O senso comum é o *sentido* humano por excelência porque a comunicação, quer dizer, a palavra, dele depende, e suas regras são: a) pensar por si mesmo; b) pensar se colocando no lugar dos outros e, c) preservar o princípio do pensamento consequente: estar em acordo consigo mesmo. Senso comum se distingue, não de uma suposta "consciência crítica", como gostam de opor certos educadores às voltas com problemas… de consciência (na sua ambígua semântica!), mas a senso privado: o senso comum é algo aberto à comunicação uma vez que tenha sido transformado pela reflexão que, por sua vez, leva em consideração outros pontos de vista. Isto quer dizer que a "mentalidade alargada" de Kant, ou o que Arendt chama de "pensamento representativo", a capacidade de se colocar no lugar do outro, de se abstrair das condições pessoais e privadas, é o esteio fundamental para o exercício do julgamento, base para qualquer ação política.

Pensar o senso comum em contraste com uma consciência filosófica, como o faz Gramsci e, entre nós, um Saviani, é continuar a imaginar que algumas pessoas -o filósofo, em particular- detêm uma chave particular de acesso à realidade, ao mesmo tempo em que (exatamente por deter essa chave) nomeia e qualifica a consciência do Outro. E nesse sentido, a obra e o pensamento de H. Arendt podem ser de grande valia para que possamos, finalmente, nos livrar do sutil e renitente platonismo de algumas práticas de Educação Popular.

Conclusão

Defendi neste artigo uma ideia que, certamente, se situa à contracorrente de algumas de nossas tradições intelectuais ligadas à Educação Popular – preservo o termo Educação Popular, que guarda uma característica histórica bem mais densa do que a da Educação de Jovens e Adultos –, a ideia de um retorno ao princípio de Ação – que muitos confundirão com *ativismo* – e ao senso comum, que muitos entenderão como uma pedagogia do *lugar comum*, da opinião não argumentada.

Diante do desgaste contemporâneo do espaço público, transformado em espaço publicitário (não no sentido habermasiano), altamente espetacularizado e voltado para o hiperconsumo, talvez nossas chances de recuperar a dignidade da esfera pública – ali onde os homens exercem a condição de pluralidade de suas existências na construção de comunidades de sentido – sejam muito reduzidas. O problema é que qualquer demissão neste sentido nos impedirá de falar em *educação para a cidadania*, quer dizer, de estabelecer uma relação entre a escola e a cidade. Precisamos sair, é verdade, do politicismo pedagógico que marcou aqueles anos de utopismo emancipacionista, mas não podemos abandonar a certeza de que, qualquer que seja nosso futuro – que não é antecipável! – ele será o resultado de uma aventura política, quer dizer, daquilo que acontece quando os homens se reúnem para, com sua palavra e com sua ação, estabelecer sentidos (sensos) comuns para o mundo onde vivem. Esta bem que poderia ser uma tarefa da Educação Popular.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Nota

1. Note-se que, apesar de sua posição resolutamente antimetafísica, conceitos como "verdade racional" fazem ainda parte de seu vocabulário; o que indica que, mesmo que esta verdade se transforme completamente desde sua entrada no mundo público, onde ela deverá ser objeto de argumentação e de diálogo, ela, no entanto, existe e esta existência precede sua entrada no domínio intersubjetivo (trata-se, evidentemente,

das verdades científicas ou matemáticas). Comparemos esta opinião, com a dos autoes ditos pós-modernos e pós-estruturalistas, para quem o estatuto da verdade perde completamente seu pefil apolítico para se constituir como algo do domínio do "poder-saber", relativo à linguagem, diretamente circunscrito às relações subjetivas e relevando mais do procedimento que da descoberta.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Sens Commun et Modernité chez Hannah Arendt.** Bruxelles: OUSIA, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Cortez, 1986.

Flavio Henrique Albert Brayner é mestre em História pela UFPE, doutor em Educação pela Universidade de Paris V-Sorbonne e pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII-Saint Denis. É professor convidado da Universidade de Montpellier III e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.
E-mail : flaviobrayner@hotmail.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2):171-185
maio/ago 2010

Por uma Pedagogia Dionisíaca

Deniz Alcione Nicolay

RESUMO – Por uma Pedagogia Dionisíaca. O que pretende uma Pedagogia Dionisíaca? Qual a importância dos elementos vitais, inseridos nas práticas didáticas? Como aproximar corpo e espírito no exercício das tarefas educativas? Esses são alguns questionamentos desenvolvidos neste artigo, que partilha da filosofia nietzschiana como ferramenta conceitual, na abordagem de uma Pedagogia Dionisíaca: Pedagogia do sonho, da dança, da música, da alegria, das inúmeras máscaras de seu deus predileto, Dionísio. Desse modo, este artigo vale-se de um tom e de um formato que, antes de tudo, deve à potência da tragédia Ática sua primeira fonte de inspiração. Nesse sentido, procura variar seu estilo de abordagem, passando da seriedade acadêmica para a leveza do coro ditirâmbico, da sequência lógica para os atos trágicos; enfim, das respostas prontas para as perguntas ainda *por fazer.*

Palavras-chave: **Dionisíaco**. **Pedagogia**. **Tragédia**. **Elementos Primordiais**.

ABSTRACT – For a Dionysian Pedagogy. What is the intent of a Dionysian Pedagogy? How important are the vital elements embedded in teaching practices? How to bring body and spirit together when carrying out educational tasks? These are some questions developed in this article, which shares the Nietzschean philosophy as a tool in the conceptual approach, of a Dionysian Pedagogy: Pedagogy of dream, dance, music, joy, and of the many masks of their favorite god, Dionysius. Thus, this article uses a tone and a format that, above all, own its power to the Attica tragedy, its first source of inspiration. Thereby, it aims at changing is style of approach from a serious academic writing to the lightness of the dithyrambic choir, from logical sequence to the tragic acts; therefore, from ready answers to questions that are to be asked.

Keywords: **Dionysian. Pedagogy**. **Tragedy. Primary Elements**.

Prólogo

Uma pedagogia sem nenhuma proposta aparente, sem nenhum currículo disciplinarizado e definido por uma carga horária x, tampouco evidenciada por sua capacidade excessiva de conduzir o trabalho dos professores nas escolas foge de todas as imagens clássicas. Tal pedagogia não está definida nos compêndios de história da educação, ou seja, não aparece como uma ciência, como uma filosofia ou como uma técnica, uma vez que procura perverter todo e qualquer sentido dos valores tradicionais para transmutá-los em algo mais digno e plural, dentro da circularidade do movimento vital. Movimento que gera o aprender como uma necessidade natural do corpo, porque se opõe frontalmente à pedagogia socrática, racionalista e cristã. Com isso, essa pedagogia pode ser considerada como um manifesto antiintelectualista, sem nenhum sentimento de culpa ao afirmar em que a arte do esquecimento ativo pode ser mais útil do que a "mnemotécnica da dor" (Nietzsche, 1998, p.50). Pois o prazer e a fruição, experimentados nos instantes de abissalidade do pensar, não têm nada de objetivos previsíveis, quanto menos pseudoverdades, ocupando o juízo moral do indivíduo. Por sinal, em relação à moral, que é uma triste mancha das consciências cristãs, é melhor, para os adeptos dessa pedagogia, que percam o respeito pelas mais antigas ou mais recentes sombras de Deus do que permanecerem fiéis ao paraíso perdido. Nada de resquícios do uno primordial nem do fantasma da totalidade será capaz de provocar um herói talhado nos mais profundos sentimentos da tragédia Ática. Aliás, frente ao Sátiro o homem culto e teórico não tem nenhum valor, ele está fadado ao esgotamento e ao engessamento de sua potência vital. Eis algumas provocações de uma pedagogia que visa a reabilitar o corpo, os sentidos, em nome da afirmação do devir contraditório do mundo e da vida.

Antecipamos todas as pistas para qualificá-la como uma Pedagogia Dionisíaca, como uma verdadeira contradoutrina e contravaloração da vida substancializada pela cultura apolínea e pela moral cristã. Nesse sentido, pensar por meio de tal pedagogia implica a negação de todo pensamento metafísico, porque, simplesmente, em vez de pensar um suposto ser como presença ou plenitude, ela pensa-o como produto de uma permanente divergência, de um desacordo sublime entre o espírito dionisíaco e o princípio de individuação apolínea (Nietzsche, 1992). Dificilmente algo da ordem do subjetivo pode sobreviver nesses transportes báquicos, uma vez que a própria consciência se esvanece em completo auto-esquecimento, como se buscasse numa melodia primordial uma imagem de sonho para exprimi-la num poema. Ora, essa ausência de um suposto *Eu* (interiorizado pela moralidade dos costumes)[1] elimina de antemão a raiz do pensamento clássico da educação, desde Platão à Comenius, de Rousseau à Pestalozzi. Se durante a trajetória do racionalismo subjetivador, instaurado por Sócrates, por meio da máxima délfica do "Conhece-te a ti mesmo" e ao som das liras dóricas, foi suprimido o espírito dionisíaco; agora, a possibilidade de liberação das mais profundas energias instintivas parece-nos

soar aos ouvidos com uma comovedora violência de coro ditirâmbico. E nos seus vagidos ensandecidos, mil vozes em profusão provocando a única voz do corifeu, para esse proferir a mais profunda sabedoria trágica do velho deus coxo: *queremos ser os poetas de nossas vidas!*

Um Deus que tememos não tê-lo apresentado devidamente, dado suas múltiplas origens, formas, lendas, regiões e raças que reivindicam sua paternidade divina. Estrangeiro dentro de sua própria terra natal, sempre veio de fora, das bordas, dos limites entre as terras do céu e do inferno. Deus esquivo, que ora se mostra à superfície clara das realidades, ora mergulha no abismo obscuro dos símbolos mágicos. Retardatário da grande família dos deuses olímpicos, no qual entrou de penetra no banquete para o qual não foi convidado. Um deus indeciso e disputadíssimo: cada Titã lhe arranca um membro e acredita tê-lo por inteiro. Gerado num copo, como convinha ao patrono dos vinhedos e das beberagens em noites enluaradas, ensina os pastores a colher o mel e a produzir o vinho. Renascido duas vezes, antes do tempo e no tempo impróprio, cozido na própria perna de Zeus e alimentado pelo leite das ninfas de Nisa. Como Zagreus, desce aos reinos subterrâneos de Hades e se transfigura no meio das trevas como um deus infernal, assustando o próprio Plutão. No seu cortejo enlouquecido desfilam toda sorte de criaturas estranhas: sátiros, centauros, ninfas, dióscuros, mênades, parcas, pítias e, no final, um grande falo, símbolo da fertilidade (Saint-Victor, 2003). Assim, herdeira de Dionísio, essa pedagogia anuncia, por sua vez, a suprema alegria artística no seio do ciclo universal da natureza, pois compartilha de todos os elementos harmônicos, elementais, instintivos, que a nobre cultura Alexandrina (na sua didática platônica) costumou legar para um segundo plano na trajetória da formação humana.

Talvez devêssemos chamar essa pedagogia de vitalista, uma vez que afirma o triunfo de toda *potência afirmativa* do impulso geracional que anima todos os ciclos produtivos da natureza (Deleuze, 1976). Por isso, ela sempre esteve presente em todos os momentos de *des*-educação, *des*-sexualização, *des*-conhecimento, mas, como todas as energias da seiva bruta receberam um veredicto apropriado às obscenidades do grande cio universal: *demoníaca*. E, como arte do demônio, foi aprisionada pelos artifícios simbólicos da própria linguagem: logos, silogismos, solilóquios, dialética, lógica, retórica, gramática, linguística. Essas prisões da língua fizeram-na sobreviver para alguns poucos iniciados nos mistérios da Grande Arte, como código sânscrito. Muitos loucos, poetas e literatos eram adeptos dessas pequenas seitas e sociedades secretas. Nesse sentido, o problema de uma Pedagogia Dionisíaca passa, sobretudo, pela purificação ritualística da linguagem, pelo exorcismo da sequência lógica frasal e pela abolição do nome de Deus como arquétipo indispensável das orações gramaticais. Se a música é o próprio esforço da tragédia Ática em aproximar poesia e som (Nietzsche, 1992), uma Pedagogia Dionisíaca carece de uma nova sonoridade linguística que aproxime palavra e vida, fazendo do homem um ser idêntico a tudo que vive e sofre, como uma vontade esparsa de

pertencer a todo o universo. O problema se recoloca: "Como fazer da escrita uma arte de viver? Como torná-la vivível?" (Corazza, 2006, p.29). Mas nenhuma prescrição profilática, pedante ou imbuída de uma afetação, típica dos iniciados, pode servir de guia nessa tarefa homérica de superar as convenções da escrita. Ainda que a extravagância do coro ditirâmbico, por exemplo, tenha importunado um expectador chamado Sócrates (Nietzsche, 1992), ele foi excessivamente domesticado pelo falso drama euripidiano. A música dionisíaca, anterior ao amálgama apolíneo, tem uma conotação muito mais próxima dos rituais báquicos de veneração popular. Isso quer dizer que o problema da linguagem sempre se recolocará em cada estação da vida, em cada movimento de abertura das forças vitais da natureza, para extração de uma fatia do real. A exemplo de Prometeu, que esbatido entre as nuvens do Cáucaso, sobe de novo ao seu rochedo e abre a chaga cicatrizada ao bico do abutre, também a escrita deve abrir-se, despir-se de sua similitude vulgar. Sim, assim como a Pedagogia Dionisíaca, a linguagem e a escrita assumem tons vitalistas.

Mas no âmago dessa Pedagogia Dionisíaca encontramos alguns elementos fundamentais, que partilham de certa irracionalidade, próximos de um mundo onírico, poético, no qual o passado se torna presente, os fantasmas retornam aos seus corpos e os homens comuns transformam-se em guerreiros de lendas imemoriais. Movida pelo conflito que é inerente ao próprio devir cósmico e universal, tal pedagogia subsume o dualismo representacional do pensamento: teoria ou prática, bem ou mal, sujeito ou objeto, corpo ou espírito, linguagem ou pensamento, verdade ou mentira, moral ou pecado, céu ou inferno, Deus ou diabo, burguesia ou proletariado, significado ou significante, real ou irreal, para elevar a fecundidade do espírito humano até o grande panteão das forças sagradas da civilização. E nessa veneração dos instintos vitais, como Fênix renascida, ela pretende reabilitar o próprio sentido da terra e, sobretudo, a sensualidade artística do corpo-linguagem num gesto de amor incondicional ao seu *anankê*[2] ; ao mesmo tempo trágico e sublime, sofrível e alegre, pois a dor de seus partos encontra sua transmutação na violência circular do Eterno Retorno da vida (Nietzsche, 2001). Na tragédia Ática, uma máscara que ri, se funde com outra que chora, jamais para personificar a duplicidade dos estados vividos de seus atores, uma vez que isso parece óbvio diante do público. Mas para exprimir o teor de força plástica e plural, que num instante despersonaliza a possibilidade de identificação de qualquer fisionomia, restando apenas um sentido ingênuo, quase infantil, estabelecido entre o ator e o seu público. Quando no clímax da ação, na iminência de uma terrível catástrofe ao destino do herói, capaz de despedaçar-lhe o próprio corpo como um reles brinquedo dos deuses, ele contorce-se para uma última explosão de gargalhadas. Talvez *Pedagogia da Alegria* ou *Pedagogia das Máscaras* deveria ser o outro nome dessa provocação à respeitosa tradição do pensar educacional, que ensinou durante séculos que o prazer, a vontade e a sexualidade em desmesura são considerados pecados mortais à condição humana. Por isso, devemos advertir

a todo leitor minucioso de que não inventamos os elementos primordiais aqui mencionados, já que estão aí desde os pré-socráticos até os platônicos, dos aristotélicos aos nominalistas, dos racionalistas aos existencialistas, dos idealistas aos fenomenologistas, dos positivistas aos marxistas e de todos os *ista*s e *íssimos* que acreditaram melhorar a humanidade sob o jugo da contenção das energias instintivas. Ainda que suas intenções tenham sido em nome da evolução do conhecimento humano, faltou-lhes a graça de brincar de jogo como a "[...] grande criança de Heráclito" (Nietzsche, 1998, p.74).

E por falarmos em criança e nos elementos primordiais dessa Pedagogia Dionisíaca, elementos que, por sinal, ainda não discorremos conforme o gosto do leitor, devemos afirmar que a infância é justamente um desses componentes essenciais aos séquitos de herdeiros de Dionísio[3]. Nessa infância as forças instintivas pulsam versáteis, por vezes incontroláveis, nos instantes em que acreditamos pertencer ao próprio tempo ou entrar no sonho para torná-lo o país mais próximo de nossa existência. Há certa inocência que aproxima vida e pensamento, livre dos clichês e dos convencionalismos pedagógicos que assolam toda a trajetória de formação, e que nos colocam em harmonia com um verdadeiro estado de infância. São como blocos de devires que trespassam o corpo presente, para renová-lo na sua seiva essencial de energia e criação. Como nos mistérios báquicos, o vinho novo rompe o vaso velho, também a infância há de irromper no seio do uno primordial para reafirmar a alegria trágica. Nessa reafirmação, todos os valores morais são submetidos ao Eterno Retorno da vida, que num movimento irracional e intemporal, expulsa o peso do espírito para torná-lo leve, liberto das penas eternas da matriz platônica e cristã. Por isso, uma Pedagogia Dionisíaca se faz necessária em meio ao moralismo otimista daqueles que acreditam numa nova aurora para a educação ou para aqueles que nos fornecem respostas prontas para os mesmos problemas de geração em geração, sem nenhum pudor pelas transformações vitais da natureza. Às vezes, acreditam que estão promovendo uma nova cultura da aprendizagem, mas faltalhes precisamente um gosto pelo desconhecido, um prazer pelas alturas, uma coragem de enfrentar o medo e a dissolução e, portanto, um verdadeiro espírito trágico. Somente os elementos dionisíacos partilham dessa sobriedade sobre a natureza e, por isso, sua pedagogia define-se muito mais pelo valor das questões que coloca, do que pelo valor das respostas que fornece. Daí, uma forma de desaprendizagem, de esquecimento ativo, de contravenção ao saber clássico e humanista (o grande manipulador das consciências ditas 'civilizadas') servirem como mola propulsora para uma experiência educativa, profundamente trágica e plural, e que encontra na multiplicidade do mundo natural uma forma de parodiar a existência.

Mas nenhuma tela ficaria completa, de início, se não tivesse traços inegáveis de seu autor. Traços que se confundem numa orgia de sensualidade e de prazer aos tons multicores da aquarela, que embevece esse autor muito mais pelo enleio da obra *por fazer* do que pela vidência do projeto acabado. Imerso

no éter da arte e naturalmente embriagado pelos eflúvios que circulam em seu espaço de criação, o autor desmembra-se em camadas de afectos para, variando continuamente o sentido de sua obra, dar-lhe vida própria. Por isso, "a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si" (Deleuze e Guattari, 1992, p.213). E como ser de sensação, logra experiências do vivido metamorfoseadas em instantes de encantamento e, com isso, configura uma forma de despertencimento a qualquer época, a qualquer lugar. A Pedagogia Dionisíaca, como obra de arte transfigurada pelo espírito da tragédia Ática, também partilha dos afectos de seu deus: herética e erótica, feminina e masculina, sóbria e ébria, divina e diabólica, mágica e perversa, morta e renascida, profética e poética, orgiástica e vertiginosa, frígida e abrasadora, ingênua e culpada, religiosa e profana. Apesar disso, manifesta uma vontade de não pertencer a ninguém, a nenhum lugar, pois reivindica certo distanciamento da "serenojovialidade grega" (Nietzsche, 1992, p.63). Essa pedagogia sabe que mesmo a arte pode ser reduzida a uma tentativa de codificação dos traços livres, delegando para o autor um quadro esmorecido de sua obra, em que o movimento e a ação foram subjugados pela perfeição estética. Num choque entre as tendências "apolíneas e dionisíacas", por exemplo, existe uma terrível predominância de que todo o potencial imagético se converta na mais pura arte "socrática" (Nietzsche, 1992, p.78-79). Nesse sentido, ao tratá-la como obra de arte, devemos ter o cuidado de não reduzi-la a simples representação da realidade; ao contrário, por afirmar o destino frente à dissolução de suas partes (ou daquilo que acredita lhe pertencer) ela sofre de um hermetismo progressivo, uma espécie de *Discrimen Obscurum*[4]. E é precisamente nas ondulações dessa matéria, sem forma definida, que encontramos os germens de sua criação, permeada por quatro atos principais: a infância, a sensualidade, a dança e a alegria.

1º Ato Infância

A infância, dentro da Pedagogia Dionisíaca, tem existência própria e não depende da vontade do adulto para produzir seus desejos, que antecedem a regularidade técnica de toda tradição pedagógica, pois se colocam como *hybris*. Dessa forma, o destino do herói trágico, que deve decidir entre o rompimento ou a permanência da lei é semelhante a essa infância, já que um gosto pela violação permeia suas aspirações. São essas violações que distanciam e, ao mesmo tempo, aproximam toda forma de materialidade do real, fazendo do sonho e da realidade dois lados de uma mesma moeda. Do lado do sonho, a paisagem onírica é indefinida pelo claro-escuro de suas transformações vertiginosas, mas abre um espaço infinito para a livre circulação de energias impulsivas e, com isso, também, para a possibilidade de gerar um realismo fantástico sobre a própria existência. Quando a arte imita a vida, absorve muito mais do

que sua *mimese,* decalcada sobre a representação de uma cena comum, de um recorte preciso entre fragmentos do tempo presente e da tensão incontrolável do tempo porvir. Ela cadencia um arrebatamento singular da matéria, fazendo-a convergir num bloco de sensações no qual o presente e o passado, o real e o irreal, o interior e o exterior, a superfície e o abismo, o dito e o não dito assumem existências paralelas num plano paradoxal de pensamento puro. E, dessa maneira, o lado da realidade encarna o instante imemorial, desubjetivado, mágico, em que outras vidas perturbam a vida presente, a fim de relançá-la numa multiplicidade de sentidos para além da consciência do sujeito único e moral. "Por isso, o infantil é algo que apenas o pensamento pode pensar, enquanto pensa aquilo que forma o infantil e vai se formando com este infantil que pensa" (Corazza, 2005, p.51). Ou seja, trata-se de uma conversão de uma entidade concreta chamada *ser infantil*, presente em toda a tradição pedagógica, para um estado de potência afirmativa, uma vontade de infantilização aplicada contra a seriedade das ideias transcendentes. Tal vontade reconduz o homem à inocência, ao acaso, ao não-senso, à melodia que existia primeiro, antes da dialética socrática, e que era fonte inesgotável de criação para os audazes poetas-guerreiros da tragédia esquiliana.

Mesmo o infantil, quando transforma seu cabo de vassoura em um imponente corcel da armada de Napoleão, vive e revive o herói, muito mais pelo ardor de acreditar numa força instintiva, do que pela pantomima de seu frágil corpanzil. Isso porque um corpo, insuflado pelo espírito trágico, é capaz de desprender centauros sobre os estados vividos entre ficção e realidade, fazendo-se, portanto, muito maior no tempo e no espaço e não predizendo sua própria força apenas pela condição física. Submetido a enésima potência de dissolução do ser, o corpo do herói trágico concentra, a cada cena, um ódio sobrehumano aos nefastos pretendentes que devoram sua pátria. Na *Odisséia,* Telêmaco, provocado pela deusa Atena, para procurar seu pai desgarrado, Ulisses, confessa seu desagrado pela condição de sua mãe: "[...] todos são candidatos à mão de minha mãe, devoram minha casa. Ela, entretanto, não repele o casamento imposto, nem se decide por ele. Enquanto isso gente abjeta me aniquila" (Homero, 2007, p. 25). Por meio dessa decisão, permanentemente adiada, o jovem herói desenvolve virtudes de guerreiro, embalado pelos sonhos infantis, uma vez que a lembrança do pai, distante de sua pátria, evoca um desejo de regresso à harmonia das coisas telúricas da vida. Talvez, por isso, o mito, como instância arquetípica do pensamento, não encontre nenhuma maneira de objetivação adequada na palavra falada. Existia, entre os rapsodos e poetas trágicos, um esforço pela expressão tonal da língua, de maneira que a subsistência de certa impessoalidade, de uma busca perene pela perfeição do ritmo e do som, era capaz de provocar estados convulsivos entre os ardentes oradores (Saint-Victor, 2003). Perder a vida num juramento a modo de palavra era o que havia de mais digno para os personagens homéricos, pois a palavra continha vibrações divinas que, ao penetrar nos ouvidos dos atentos interlocutores, provocava-lhes uma efusão no espírito. Penélope, aquela que

não se decide, traduz o poder da palavra-vida proferida pela boca do oráculo de Delfos: *Ulisses retornará!*. Os pretendentes poderão, agora, ter seu corpo, mas jamais terão seu espírito, pois este foi multiplicado pelos versos que vagueiam ao vento. Assim como os heróis olímpicos, a infância na Pedagogia Dionisíaca é pensada como uma materialidade incorporal e, portanto, o produto de uma violência exercida sobre o pensamento. Por ações de elevação e de descida na superfície dos corpos, produz um estado intermediário que foge de qualquer tentativa de codificação, uma vez que varia seus sentidos conforme a fração da potência investida, no interior e no exterior, da linguagem-pensamento. Tal investimento dessa ordem supera o determinismo ascético do deus *Cronos,* aquele que devora todos os anos seus filhos mais queridos para permanecer entre os Titãs imortais.

Por isso, o tempo dessa infância tem suas raízes na intemporalidade dos devires inumanos que misturam ser e não-ser, verdade e mentira, agora e sempre. Tempo que é como projeções simultâneas de cenas passadas e presentes, que se definem num lance de dados e que, ao figurarem diante dos olhos, dividem-se em cenas menores. E essas em outras e mais outras, num movimento anti-horário, como a roda maligna do sabá das bruxas invocando Dionísio, agora disfarçado de Satanás. Além do mais, o deus das bacantes, em relação ao tempo presente, é tão irresponsável quanto sua vinha: esquiva, apoia e embriaga. É por uma profunda dissolução do presente que o tempo da infância dionisíaca, o tempo *Aion* (Deleuze, 1998), renega o antes e o depois, descama a criança do infantil, subverte o sonho do inconsciente, deforma a língua da fala, restabelece o sentido do caos, impessoaliza a máscara do sujeito, fazendo da existência o bem mais sublime sobre a terra: *uma potência de infantilização*. Nem as Parcas, tecedeiras do destino dos homens, possuem um véu matizado pela arte de brincar nem clamam pela afirmação do acaso, pois ainda permanecem fiéis a *Cronos.* Como no jogo divino da vida, o tempo *Aion* é o tempo da multiplicidade e da alegria.

Tropel de cavalos e carruagens desenfreadas pelo campo de marte.
Um vento súbito que varre todos os vestígios como a mão de um Deus.
Prodigioso, alçado sobre a abobada celeste, olha de soslaio e intervém:
- Não te dei asas para voar?Acaso fraquejas diante de mim?
- Sê forte coração! Além da bruma se encontra Argos.
Meus meninos já levantam espadas e padecem de mim.

2º Ato Sensualidade

A professora parece tão sem graça em seu traje meio amassado, meio desbotado, um pouco envelhecido pela rotina dos dias, carcomido pela poeira esbranquiçada do giz. Suas faces, maquiadas, procuram disfarçar um pouco do

sofrimento, da solidão, da incompreensão, da submissão, marcas que ferem muito mais na alma do que no corpo. Seu corpo aprendeu a fechar-se sobre si mesmo como uma borboleta que volta para a crisálida, sem emitir desejos para nenhum pretendente. Prefere a companhia de seu animal de estimação, pois ao menos preenche o tempo vago com afagos e cuidados, infinitamente superiores do que aqueles dedicados ao seu público fiel de todos os dias. Ora, são mais de trinta pares de olhos que procuram o brilho escondido por detrás de uma armação de carbono e de duas lentes de cristal. Aqueles olhos, na maior parte das vezes semicerrados, imobilizam a turba inquieta com um poder sobrenatural, parece que exercem um fascínio hipnótico de fazer inveja a qualquer psicanalista freudiano. Mistura de um profundo amor pelo ser humano, seguido pelo desgaste de um ódio amedontrador, porém, quase inevitável contra qualquer criatura que tente violar as regras. E as regras são bem claras, quando se trata de uma pilha de conteúdos programáticos, de avaliações, de diários de classe, de livro ponto, de reunião de professores, de atas, de fichas de frequência, ou seja, de uma porção de protocolos burocráticos que contribuem para o processo de dessexualização da mulher-professora. Mas os olhos do público continuam a procurar nas curvas escondidas da fêmea que quer dominar, domesticar, moralizar, disciplinar, educar, um prazer incontido pela harmonia vital da natureza. Uma fragilidade dos instintos capaz de produzir enigmas de desejo, de sensações vertiginosas, de calafrios pelo corpo, de viagens imaginárias pelo país dos sonhos. Tudo isso passa pela condição de aceitação do eu-feminino da mulher-professora. Ela sente que é possível ressexualizar a pedagogia para fazê-la operar por paixões e por prazeres, por delírios de alegria e por êxtases de vontade, uma vez que as experiências amorosas comungam de uma certa irracionalidade, de uma leveza de espírito, de um gosto pelo desconhecido e pela aventura. Uma pedagogia, afetada por esse poder orgiástico e que se apresenta persuasiva e com "tons-cor-de-rosa" (Corazza, 2006, p.41) é capaz de liberar emoções contidas de estados vividos do indivíduo, embora a dor possa, às vezes, se avizinhar desses movimentos catárticos de desprendimento de si mesmo. E, como a dor faz parte do amor, principalmente nas tragédias gregas, nossa mulher-professora passou a sofrer de um medo incontrolável da aniquilação do princípio de individuação. Aliás, sua mudança de opinião em relação aos prazeres vitais deve-se muito mais aos abalos concretos de sua profissão do que pela provocação de seu público. Verdade que algumas simpatias, típicas para os iniciados, foram partilhadas pela professora nessa mudança de ângulo de visão. O seu temor é pelo abismo que se esconde por detrás das máscaras de Baco, um receio terrificante de enfrentar a sabedoria do velho Sileno: "O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer" (Nietzsche, 1992, p.36). Essa sabedoria trágica esconde outro lado do niilismo que lhe é inerente, ou seja, não se fecha sobre si mesma, mas carrega o êxtase das orgias e a melodia dos cânticos que seduziam os mais fiéis guerreiros do tempo de Ésquilo. Então, nossa mulher-professora não tem mais o que temer, pois mesmo

a morte (prima do amor) lhe oferece um abraço sedutor, um estado de abissalidade suprema no qual toda a dor é extirpada para o retorno etéreo da fecundidade cósmica.

Por isso, não tenhas medo de Dionísio e de seu cortejo de figuras estranhas, pois ele lhe convida a bailar junto de suas Pítias, para que movimentes seus membros e sintas a seiva do cio universal das matas, das plantas. Todas as obscenidades agora estão libertas do jugo religioso, da moral e da razão. Esse deus que ama furiosamente as mulheres convida-vos a inflamar-vos de amor pela vida. Um macho formidável em certos momentos, andrógino em outros, por vezes quase feminino. Ele encanta a todas por sua beleza e mistério, pelos aromas que exala, pela liberdade e pela vertigem de seu culto. Erótico por nascimento, emblema de céu estrelado, corpo jovial, peito chato e sem músculos, ele é irresistível para elas. Talvez por sua própria natureza enigmática, ao mesmo tempo geradora e fecundante, ele as atrai, inquieta. Vamos, "mulher-professora", desenfreadamente gritar: *Evohé! Bacché! Evia!* Em círculos, ao pé da montanha ou nos cimos dos montes, um giro perpétuo que lembra o rejuvenescimento das plantas, quando primavera. É o sinal da magia báquica que mistura sonho e realidade, dor e orgia, morte e alegria. Às vezes, o bom Pã surge nessas núpcias de amores tempestuosos, tocando sua flauta e carregando uma coroa de flores. Até mesmo Sileno que tu, mulher, acreditavas mal humorado, surge para te ensinar os segredos das vindimas e da fermentação do vinho. Não resistas ao rumor das vozes e dos instrumentos que te convidam a liberar teus instintos mais secretos. Amas, porque és amada! *Mulher-professora*, ele te quer!

Uma musa me aguarda com tons de aurora
Seus braços são como raios de luz que me abrasam
- Pode descer a morte sobre mim! Deus impiedoso!
Meu tempo não passará. Agora, sou maior que vós!
Tenho o orvalho das manhãs e os olhos de minha amada!

3º Ato Dança

A dança liberta o corpo, por alguns instantes, das tristes leis do peso, da disciplina bípede e regrada dos passos, assim como da regularidade de sua imagem fisionômica. Essa imagem, que é transfigurada pelos movimentos da música, em que não existe nenhum sujeito-criatura-racional, mas um feixe de impessoalidades, que ora se aproximam num devir coreográfico, ora se afastam como que repelidas por forças contrárias. São essas forças que também emprestam ao corpo um senso vago de tempo e de lugar, fazendo-o com que se insinue numa série de arrebatamentos cadenciados, voláteis e constantes. O corpo age como se recebesse as asas de Íris[5] e, numa contração de energia,

joga-se em direção ao nada, como que impelido para um abismo desconhecido. Sua única segurança é o ritmo que não cessa, porque torna a recomeçar cada vez que um gesto, por mais involuntário que seja, provoca a letargia do drama musical. Nesse caso, os gestos são a linguagem original do corpo, pois esboçam pensamentos e sentimentos que, muitas vezes, nem a própria linguagem usual seria capaz de manifestar. Entretanto, não é pela insuficiência vocabular ou expressiva que a linguagem falada não define por completo os gestos do corpo que dança, mas pela dificuldade em traduzir o tempo de entrecruzamento das cenas e o sentido dos sentimentos que produzem. Tudo é mais rápido quando não existe nenhuma resistência física, psíquica ou temporal para impedir o corpo de integrar-se aos tons harmônicos (ou desarmônicos) da música que se oferece à pantomima do instante. Todavia, trata-se de um instante que transcende o derradeiro espaço de expressão estética, uma vez que invoca influências místicas, mágicas ou cósmicas. Talvez, toda forma de dança ritual tenha aí sua origem, ou seja, como uma forma de imitação dos fenômenos naturais do universo. O curso das estrelas, por exemplo, serviu durante séculos de inspiração para as danças de roda dos camponeses (Saint-Victor, 2003). Na tragédia Ática, "[...] os coros representavam as núpcias de Zeus e Hera, a vitória de Apolo sobre o Dragão pítio" (Saint-Victor, 2003, p.16), e toda sorte de combates entre deuses e homens. Quando um deus é invocado, ele fala pela linguagem da dança, porque ela supõe o controle do corpo e da mente dos magos, dos oráculos e dos videntes. E, quando um Deus se cala durante a dança, emite o duplo de significados a serem interpretados por seus convivas. A dança tudo diz e nada diz.

E entre o tudo e o nada da dança, a expressão trágica encontra uma forma de seduzir os corpos, aproximá-los num compasso existencial que lembra as núpcias entre o espírito divino e a matéria humana. A dança da fertilização realiza movimentos ondulatórios e circulares em torno do óvulo a ser fecundado, a fim de que uma vida possa surgir da mistura informe do indiferenciado. Nenhum sexo pode ser definido quando o fervor da melodia e do ritmo multiplica a corporalidade, que se forma por graus de afecção, de aproximações e distanciamentos. Se o corpo dobra de tamanho, é para desintegrar-se em seguida, como os heróis que afirmam seu *pathos* contra as forças divinas (Nietzsche, 2001). Tal desenvoltura do corpo na dança geracional permite a projeção de um estado de quase-causas, tão importante por sua concentração de energias quanto por sua vontade de efetuar-se nos corpos. Por isso, todas as danças pré-nupciais, de acasalamento, têm grande poder entre os rituais de fertilidade. Elas estendem a compreensão do ato amoroso para um devir cósmico e natural, onde todas as sensações convergem para uma espécie de melodia primordial. No *Werther,* de Goethe, Guilherme e Carlota prenunciam uma relação amorosa pelos tons musicais do piano: "Se essa paixão é ou não um defeito, eu não sei. Mas confesso-vos com franqueza que não conheço nada superior à dança" (Goethe, 2006, p.38). Carlota acompanha seu pretendente nos giros pelo salão, na desenvoltura de seus pés, na sensibilidade com que este pega sua mão, para

transmigrá-lo infinitamente para um mundo de sensações abissais. Essas são sensações que rompem as fronteiras do racional e do irracional, persistindo como um entre-espaço, como um indizível do pensamento, já que tomam forma apenas no embate dos corpos. Entre os desejos contidos da amada e as intenções eróticas do pretendente, a música marca, agora, o desafio da contradança.

- Como ousa me desafiar, criatura infame e vil!
Filho do pó da terra e do descaso do destino
Não terás mais meus presentes divinos
A desgraça cairá sobre ti e nem a morte te livrará.

4º Ato Alegria

O peregrino que sobe ao mais alto cimo todas as manhãs lembra o sol em sua aurora. Nos raios que timidamente tomam conta do céu azul, ele vê as asas dos cavalos de Apolo, cavalgando os ritos iniciáticos do dia. Embaixo de seus pés, uma vasta planície se confunde com o verde das matas, em que o rio e as pedras parecem como gotas perdidas num vasto oceano. Sobre sua cabeça, um infinito se apresenta como a grande lição do dia. No seu rosto, fios de ouro enlanguescidos pelo orvalho matutino escorrem-lhe pelas faces como lágrimas saudosas. A linha do horizonte se mescla numa profusão de cores, lembrando um vasto véu multicor que esvoaça por entre as nuvens contidas. Mas eis que algo rompe no espaço horizontal e se aproxima, cada vez mais, do amante de todas as manhãs. Vem batendo as asas, já cansadas da penosa jornada. A ave traz no bico uma semente para alimentar seus filhotes, porém, a primavera tardará e o tempo de eclosão dos ovos não é maior do que os galhos em brotação. Então, a ave se aproxima do senhor das manhãs e deposita em suas mãos o pequeno grão, tão minúsculo quanto um grão de mostarda. Ele entende o sinal dos tempos e a mensagem enviada pelo grande adulador do universo, pois quando um ciclo acaba, outro surge na eterna roda que gira por si só. Agora, criador e criatura se confundem com o objeto de seu desejo mais sublime. A manhã transcorre e o peregrino, que bebeu todo o horizonte, enfastia-se dos sabores da montanha e do brilho do sol, mas carrega consigo a semente trazida pelo pássaro. Como o sol em seu declínio, o peregrino lembra o crepúsculo. Uma grande esfera radiosa e agonizante empresta um gosto de despedida aos seus olhos cansados. Os ventos mudam de posição e parecem embalá-lo por entre as vielas do caminho. Mas a pequena semente do grande pássaro está ainda no porvir. Quando o homem encontrar a si mesmo no abismo dos descampados, talvez a semente dê frutos, já que povoará a linha do horizonte com galhos que oscilam entre as nuvens abissais e as raízes terrenas. Sua fórmula: ALEGRIA!

Inicia-se o combate entre o Deus e o herói.
O primeiro lança um poderoso raio contra o humano
Este se esconde por detrás de seu escudo.
Frontalmente o Deus lê a seguinte inscrição:
- Si vis pacem, parabellum! (A Marte por toda a vida). (Coro)

Epílogo

Uma significativa Pedagogia Dionisíaca tem sua essência no espírito trágico. Por meio dele, ela encarna a coragem do herói e um sentimento incondicional de amor pela vida, pela pátria e por seus filhos. É esse sentimento que define sua existencialidade concreta, pois sua linguagem reivindica certa materialidade dos corpos, como versos que, ao serem proferidos, acabam ganhando vida própria na voz do coro. Por isso, essa pedagogia exige níveis de sonoridade e de expressão no construcionismo inerente à própria linguagem falada ou escrita. Isso porque: "escrever nos torna eminentemente trágicos" (Corazza, 2006, p.25). Ou seja, aquele que escreve é afetado por graus potenciais de desprendimento, por partículas do vivido de épocas imemoriais, pelo ritmo das vozes nos seus profundos cantos rituais e, sobretudo, pela melodia das forças ativas da natureza. Nesse caso, escrever como a música poderia resumir toda a idealidade estética de uma verdadeira Pedagogia Dionisíaca, uma vez que a música executa no pensamento a síntese sublime do corpo e do espírito. Entretanto, é por sínteses disjuntivas que ocorrem as metamorfoses de criação (Deleuze, 1998), simplesmente porque nada permanece mesmo e igual quando submetido ao retorno do devir cósmico e universal. São as energias do irracional, do intemporal, do impessoal que fornecem a matéria-prima para o plano báquico de geração da vida. Por falar em matéria-prima, devemos sinalizar os quatro compostos primordiais que dão forma e sentido, conteúdo e expressão, força e vontade, existência e vitalidade, cor e moldura, encontro e produção, magia e liberação, aos fluidos enigmáticos de uma Pedagogia Dionisíaca:

Uma vontade interior e exterior de infantilizar a vida
Uma sensualidade artística e erótica nas ações do corpo
Uma dança perene e cadenciada dos valores
Uma alegria pelo fruto porvir.

Recebido em março de 2009 e aprovado em julho de 2009.

Notas

1 Essa interiorização da consciência, ou de um Eu, é tratada por Nietzsche (1998) na segunda dissertação da obra Genealogia da moral ("Culpa", "má-consciência" e coi-

sas afins). Importa lembrar que estamos realizando, neste artigo, uma oposição ao modelo clássico de racionalização do conhecimento e, portanto, da Pedagogia derivada desse modelo.

2 Ananké é o Destino, sombrio poder a quem nem aos deuses é permitido desobedecer. É, pois, cruel, implacável, inexorável. Cf. TAVARES, Manuel; FERRO, Mário. **Análise da obra a origem da tragédia de Nietzsche**. Lisboa: Editorial Presença, 1995, p.112.

3 No Zaratustra de Nietzsche, a criança constitui a terceira metamorfose do espírito. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra** (Das três metamorfoses). São Paulo: Círculo do livro, 1986, p.43.

4 Em algumas imagens de Dionísio os dois sexos são fundidos em uma única forma, sendo absolutamente difícil em definir o busto. Cf. SAINT-VICTOR. **As duas máscaras**. A cultura da Grécia em seu teatro. São Paulo: Germape, 2003, p.24.

5 Filha de Taumante e de Electra, mensageira dos deuses, confidente de Hera, cujos desejos realizava. Simbolizava o arco-íris, ponte entre o céu, os deuses e a terra. In: JULIEN, Nádia. **Dicionário rideel de mitologia**. São Paulo: Rideel, 2005.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação**. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de Professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens. Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia.** Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os Sofrimentos do Jovem Werther**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

HOMERO. **Odisséia.** v. 1: Telemaquia. Porto Alegre: L&PM, 2007.

JULIEN, Nádia. **Dicionário Rideel de Mitologia.** São Paulo: Rieedel, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ditirambos de Diónisios.** Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich**. Além do Bem e do Mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAINT-VICTOR, Paul de. **As Duas Máscaras.** A cultura da Grécia em seu teatro. São Paulo: Germape, 2003.

TAVARES, Manuel; FERRO, Mário. **Análise da Obra A Origem da Tragédia de Nietzsche.** Lisboa: Editorial Presença, 1995.

Deniz Alcione Nicolay é professor assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul (campus Cerro Largo, RS). É graduado em pedagogia pela Universidade de Feevale e mestre em educação pelo PPGEDU/UFRGS. Pertence ao DIF: artistagens, fabulações, variações. Atualmente, é aluno de doutorado pelo mesmo programa, na linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação.
E-mail: deniznicolay@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2):187-206
maio/ago 2010

Cultura e Relações de Poder na Escola

Alice Happ Botler

RESUMO – Cultura e Relação de Poder na Escola. Este artigo relata resultados de uma investigação que teve por objetivo analisar a cultura e as relações de poder na gestão escolar, na perspectiva das políticas educacionais contemporâneas brasileiras. A discussão conceitual trata da tensão entre a organização escolar centralizadora, por um lado e, por outro, a gestão coletiva emergente. Analisamos, via estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de Recife, como o princípio democrático se concretiza na prática escolar reconhecida como democrática, caracterizada como articulação entre as perspectivas da regulação social e da emancipação. Os resultados apontam para uma diversidade de interpretações dos segmentos escolares a respeito da distribuição de poder na organização escolar, que se refletem em formatos organizacionais difusos inerentes à organização compartilhada em construção e espelham a diversidade cultural.

Palavras-chave: **Democracia. Gestão escolar. Relações de poder. Cultura.**

ABSTRACT - Culture and Power Relations In School. This article reports results of an investigation that aimed to examine the culture and power relations in school management in light of contemporary Brazilian educational policies. The conceptual discussion deals the tension between the centralized school organization, on the one hand, and the emerging collective management. We analyze, by the way of a case study in a municipal public school of Recife, how the democratic principle held in the school practice recognized as democratic, as the prospects of the articulation between social regulation and emancipation. The results show a diversity of interpretations of educational segments on the distribution of power in the school organization, which is thought to diffuse organizational formats inherent to the organization shared in process of construction and reflecting cultural diversity.

Keywords: **Democracy. School administration. Power relations. Culture.**

Introdução

Este artigo discute as repercussões das políticas educacionais brasileiras em uma unidade escolar, a partir da análise da gestão da escola fundamental tomada numa abordagem cultural. Para tanto, traz alguns dados de pesquisa que teve por objetivo analisar a cultura e as relações de poder na gestão escolar, o que é abordado via análise da vivência da democracia e da cidadania na *organização escolar democrática*. Insere-se no debate a respeito das consequências vivenciadas nas escolas brasileiras a partir do estabelecimento de normas de gestão democrática no ensino público, conforme os princípios dispostos na LDB 9394/96 (Brasil, 1996). A partir de então, as políticas educacionais reorientaram as responsabilidades administrativas para os diversos níveis e modalidades de ensino, gerando uma demanda sobre as escolas públicas no sentido da institucionalização da democratização via autogestão. Estas vêm sendo levadas a estimular a comunidade escolar a participar dos processos de avaliação da gestão mediante estratégias para mobilização de grupos de trabalho e para a organização coletiva do trabalho na escola.

Nestes termos, relevamos a compreensão da organização escolar como um construto social e, portanto, é na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, valores, experiências) que procuramos conhecer a realidade organizacional. Descrevemos a escola democrática a partir dos *sentidos que os sujeitos atribuem à organização*, bem como à sua própria ação, além daquilo que *realmente fazem*, destacando alguns elementos da cultura escolar, enfatizando aspectos referentes à interrelação entre as determinações do sistema educacional e a lógica do mundo da vida escolar.

Entendemos que a democracia *da* organização escolar relaciona-se à democracia legal-formal na perspectiva sistêmica *associada* à ideia da democracia como valor intrínseco *na* organização escolar, na perspectiva do *mundo da vida*. Pressupõe-se, desta forma, a *autonomia do indivíduo* na forma da *democracia social* e da *emancipação como valor democrático na organização*. Daí ser importante analisar a organização escolar e suas relações de poder inerentes.

Uma característica comum das iniciativas do governo central, no sentido da democratização e da descentralização escolar, é a normatização de aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos cuja lógica revela a *escola qualificada* como porta de acesso à cidadania, determinada por lei como a afirmação do direito à educação. Esta estratégia expõe uma determinada racionalidade que, ao apontar a articulação entre as políticas nacionais e locais, determina o formato da gestão local, via participação e autonomia e, por isso mesmo, é aqui chamada de *direção democrática*. Ou seja, com a valorização do poder local, as comunidades são chamadas a ocupar os espaços abertos pelas mudanças sócio-econômicas e políticas.

Essa estratégia se justifica como construção de uma *nova cultura* democrática, se a colocarmos sob o enfoque de suas potencialidades para a transformação social.

Entretanto, a lógica sistêmica não considera efetivamente o processo paralelo de formulação de novos sistemas de valores necessários à incorporação das novas práticas. Nesse sentido, o modelo instituído pelas políticas educacionais, reforça e legitima relações hierárquicas e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre as diferentes classes sociais.

Em seu conjunto, a política educacional presume a autonomia escolar referindo-se a uma normatização coletiva, indicando modelos globais de condução das ações para as instâncias locais, que se refletem na escola, prevendo espaços de decisão coletiva e práticas de grupo. Entretanto, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, limita a liberdade de decisão e de tomada de posições no sentido da autogestão das unidades escolares, visto que elas têm que ser feitas a partir de normas pré-estabelecidas, via direcionamento do sistema, ou seja, as próprias regras estabelecidas engessam (burocraticamente) a dinâmica escolar e, consequentemente, reduzem as suas possibilidades de realização (a exemplo dos padrões de financiamento e do reduzido tempo disponível na escola para a discussão a respeito de seus princípios filosófico-pedagógicos), restringindo a autodeterminação coletiva. Entre a autonomia pressuposta e os limites determinados pela normatização sistêmica, observa-se um conflito que nos interessa aprofundar.

O modelo democrático assumido pelas políticas educacionais contemporâneas, que direcionam a organização escolar sob formato padronizado, homogêneo, utiliza como um de seus recursos a descentralização que, baseada na delegação de poder, emerge como estratégia de agregação de interesses e de expressão das relações de poder.

Os argumentos até aqui apresentados decorrem de reflexões advindas de análise preliminar dos dados da pesquisa. Essas análises têm tomado por base um arcabouço conceitual que pode ser sintetizado nas noções de poder, escola democrática, cultura e relações de poder, conforme as significações que discutimos a seguir.

Poder, Cultura e Escola Democrática

O conceito de poder é genericamente compreendido como a capacidade de influenciar ou produzir resultados que afetem o outro ou os outros (Outhwaite; Bottomore, 1996), havendo variação na interpretação a respeito de como a influência é exercida, por coerção ou coesão.

Weber (1983), por exemplo, para explicar a condição de um sujeito levar a efeito sua vontade ou influência sobre outros, refere-se ao contexto ou relação

social. Conforme o autor, a relação social é de dominação, seja de submissão por meio de violência e força ou por meio de autoridade racional.

Bourdieu e Passeron (1982), por sua vez, discutem o poder de violência simbólica como a imposição de significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força (simbólica) a essas relações. Essa perspectiva permite observar a ação organizacional a partir da influência de um arbitrário cultural que pode, inclusive, levar a efeito a realização de certo modelo de organização como imposição dissimulada.

Já para Arendt, em contraposição, poder traz sentido de coesão, como "[...] força da promessa ou do contrato mútuo [...]" (1991, p. 256), o que implicaria acordo, negociação. O modelo de ação envolvido nesse conceito de poder é o da ação comunicativa, envolvendo a formação de uma vontade comum ou entendimento recíproco (Freitag; Rouanet, 1993). Na mesma linha de pensamento, Habermas (1987) entende que todos os integrantes da sociedade devem participar do discurso (que leva ao consenso), embora reconheça que a realidade é a da comunicação deformada, isto é, que nem todos os sujeitos podem participar livremente da comunicação, distinguindo o falso consenso do verdadeiro e denunciando, assim, a ideologia que mascara a violência estrutural das instituições.

Nossa abordagem parte do entendimento habermasiano de poder, concebendo a tensão dinâmica existente entre a coerção e a coesão, o que nos auxilia a estudar as organizações escolares e a conhecer as competências ou saberes práticos que permitem controlar as incertezas inerentes a esta tensão. Nesse sentido, procuramos analisar os processos de distribuição de poder e de participação, bem como a própria organização do trabalho. Incluímos na análise, elementos indicativos da cultura organizacional escolar referentes à valorização da hierarquia, ao papel atribuído à diretora e os sentidos atribuídos à participação dos diversos segmentos no funcionamento da escola.

Assim, no contexto do formalismo instituído pelo sistema educacional, as possibilidades instituintes presentes na dinâmica escolar podem vir a prevalecer sobre as determinações sistêmicas, desde que *participação social* não se confunda com *participação política*. A realização da democracia emancipatória na escola está vinculada a decisões que deveriam ser tomadas por todos, via ação dialógica e argumentada, decisões estas que deveriam ter passado por amplas discussões e que, justamente por terem sido determinadas pelo conjunto, seriam consagradas e aceitas por todos.

Apple e Bean (1997, p. 30) enfatizam que a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas e o papel ativo de "[...] elaboradores de significados [...]", ou seja, relevam a participação em atividades complexas que requerem não apenas o acesso amplo a um leque de informações, mas a própria construção do conhecimento. Entendemos que um trabalho intelectual rigoroso deva ser valorizado na organização escolar, abrindo espaço ao diálogo e estimulando a livre expressão, possibilitando aos indivíduos entenderem e agirem conscientemente no mundo social em que vivem. Esse tipo de trabalho, a nosso ver, só poderá ser levado a termo via comunicação crítico-reflexiva ou ação ético-comu-

nicativa. Isso significa, por seu turno, considerar o conjunto das manifestações culturais que se fazem presentes ou permeiam as relações de poder.

Neste sentido, partimos do entendimento de que a cultura é um conjunto de valores, de crenças, de ideologias, de normas, de regras, de representações, de rituais, de símbolos, de rotinas e de práticas, refletindo suas referências locais, nacionais e globais. A organização escolar é analisada, portanto, em sua singularidade e dinâmica própria, visto que a cultura influencia a contextualização e formação de interações grupais, o que contribui na configuração das suas relações de poder.

A cultura escolar reflete especificidades próprias, com manifestações simbólicas, com identidade e valores compartilhados, com um determinado projeto social que sustenta o modelo organizacional democrático. Assim sendo, as normas estabelecidas pelo sistema educacional são incorporadas nas escolas seja de forma burocrática, racional, técnica-instrumental, coercitiva, seja de forma analítica, crítica, valorativa, dialógica, argumentada, em conformidade com as respectivas características culturais.

Internamente, na organização escolar, encontramos um complexo universo que pode ser categorizado em diversos níveis da cultura, do mais aparente (fenomênico) ao mais profundo (subjetivo, dos valores subjacentes) (Torres, 1995), ou ainda, do nível das estruturas e processos (artefatos), às crenças e pensamentos (pressupostos básicos) (Chambel; Curral, 1995).

A cultura organizacional dificilmente representa um universo homogêneo e, portanto, uma cultura dominante e diversas subculturas convivem numa mesma organização escolar, que compartilha alguns pressupostos e, ao mesmo tempo, introduz outros pressupostos específicos. Neste sentido, o que podemos observar como conjunto de artefatos ou de valores manifestos numa organização, nem sempre corresponde a pressupostos fundamentais compartilhados pelo grupo social como um todo.

Ao relacionarmos a cultura ao debate sobre a democratização do sistema educacional e às relações de poder inerentes, traçamos uma análise multifacetada da organização escolar (Estêvão, 1998), desde que observada em sua pluralidade e singularidade cultural. Nessa perspectiva, a distribuição de poder é representada via diversos centros de poder.

Esse delineamento não é percebido da mesma maneira por todos que fazem a organização e, por isso mesmo, leva à coexistência de manifestações contraditórias relativamente a aspectos organizacionais básicos como, por exemplo, a falta de cuidado com os materiais utilizados, associada a uma permanente insatisfação com as condições infra-estruturais e de recursos de trabalho.

Na prática, alguns sujeitos demonstram que a responsabilidade administrativa é do gestor, justificando, dessa forma, certo descompromisso, que pode ser interpretado como distância do valor democrático. Por outro lado, sujeitos engajados, atentos aos comportamentos das pessoas, buscam fazer valer seus próprios princípios.

Ambas as compreensões a respeito de modelos de organização (centralizado/ descentralizado) estão presentes na escola e influenciam a dinâmica de participação no contexto da democracia instituída o que, por vezes, ocorre de forma conflituosa. O conflito pode ser resolvido via aprendizagem coletiva e singular relacionada ao potencial comunicacional dos sujeitos envolvidos, tal como afirma Habermas (1991, p. 163):

> Todo participante em uma prática argumentativa tem que supor pragmaticamente que, em princípio, todos que puderem ver-se afetados poderiam participar como iguais e livres na busca cooperativa da verdade, na qual a única coerção que pode exercer-se é a coerção sem coações que exercem os bons argumentos.

Procuramos compreender como se desenvolve, no contexto escolar em processo de democratização, o modelo organizacional que se baseia em corresponsabilidades vivenciadas. A tensão dinâmica que lhe é peculiar, é permeada de proposições argumentativas críticas que não apenas justificam e legitimam as instituições democráticas, mas parecem contribuir efetivamente para a formatação de uma proposição legítima, que impulsiona a escola para a autonomia. Isto, no entanto, nem sempre se explicita sob forma de proposição de regras formais.

A lógica organizacional é permeada pela lógica sistêmica que, por sua vez, apresenta-se perpassada por diversos dilemas, a exemplo do dilema da descentralização dos serviços educacionais (que se opõe à necessidade de coordenação de esforços por parte do governo e padronização de ações), o dilema da gestão participativa das organizações educacionais (conflitante perante os limites à participação de parcela dos sujeitos), o dilema da racionalização dos produtos educativos (contrária à dinâmica inerente à ação educativa), que são conflitos com os quais a escola se defronta.

Portanto, apesar da articulação do sistema escolar e do mundo da vida com princípios como a competitividade ou a participação, bem como do apego ao modelo hierárquico, encontramos um processo legítimo baseado na ação dialógica argumentativa. Esse processo acontece via trabalho coletivo educativo e conscientizador, desenvolvendo um formato alternativo de organização, através de mudanças culturais e sociais.

Essas mudanças são determinadas e são determinantes das relações de poder na organização escolar que se constituem, como diria Arendt (1991, p. 212) em "[...] um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força". Por isso mesmo, existe "[...] entre homens quando eles agem juntos e desaparece no instante em que eles se dispersam [...]" (Arendt (1991, p. 212), o que significa que as relações de poder se constituem em cada contexto, em cada cultura, sendo elas que podem configurar, ou não, a escola *democrática*.

No Brasil, como sabemos, a democracia foi instituída formalmente no sistema educacional a partir da implementação dos órgãos de gestão nas escolas, da elaboração de projetos pedagógicos internos, da reformulação dos padrões de

financiamento e da instalação de programas de acompanhamento e avaliação dos sistemas locais e das unidades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiu as normas da gestão democrática do ensino público conforme os princípios da "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e da "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes", bem como "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira", assegurando, portanto, a participação dos diversos segmentos na organização escolar (Brasil,1996).

A reorientação de responsabilidades definida pelas políticas educacionais pressionou as escolas a institucionalizarem a democratização via autogestão a partir de um esforço de análise das questões pedagógica, administrativa e financeira em sua realidade particular. Entretanto, a nova dinâmica instituída nas escolas a partir do conjunto de regras estabelecidas que conduziria a sociedade brasileira e a comunidade escolar a atingir o padrão dito de qualidade, terminou reduzindo a organização escolar a *padrões comportamentais*.

Nessa perspectiva, podemos observar focos sutis de contestação às determinações normativas. Essas resistências têm caráter de manutenção de suas próprias normas de direção do processo de trabalho e são, na maioria das vezes, informais e, por isso mesmo, podem agir de formas contraditórias, configurando-se como reprodutoras de um sistema social, visto que não o modificam em sua estrutura. Ao mesmo tempo, as resistências são calcadas em formas culturais próprias dos grupos que compõem a escola, podendo gerar uma competência normativa em seu interior.

A organização escolar, apesar de seguir as regras do sistema educacional, não se configura de forma homogênea, havendo variação conforme suas singularidades, conforme a subjetividade dos agentes, conforme a cultura de cada unidade.

Com base nos construtos acima problematizados é que na pesquisa, realizada por meio de um estudo de caso, procuramos identificar o valor e o significado das relações de poder que permeiam uma escola democrática. Para tanto, nos utilizamos das práticas da observação e entrevistas com os segmentos da escola, cuja análise dos dados nos tem conduzido aos seguintes resultados.

Cultura e Relações de Poder na Organização Escolar: um estudo de caso

Procuramos realizar uma caracterização abrangente de um caso particular de organização escolar como referência significativa no conjunto do sistema escolar, visando a analisar as relações de poder. A abordagem fenomenológica nos auxiliou a compreender as práticas vivenciadas no cotidiano escolar e nas relações sociais ali vividas.

Com objetivo analítico-descritivo fizemos um mergulho etnográfico em que buscamos apreender os dados da realidade baseados no método da observação e de entrevistas pautadas em roteiros semi-estruturados, aplicadas aos diversos segmentos (direção, professores, alunos, corpo pedagógico, mães de alunos, funcionários, estagiários), fora os registros de diálogo informal com todos os segmentos, além de análise documental. Realizamos uma imersão no campo de estudos frequentando a escola num período de três meses, onde observamos aspectos explícitos da cultura, tais como formas de relacionamento, estratégias de convencimento, rotinas, bem como aspectos implícitos (crenças e modos de ver característicos de seus integrantes) (Malinowsky, 1978). Para tanto, procuramos *compreender* o mundo social a partir do *interior*, partilhando a condição humana dos indivíduos que observamos (tal qual preceitua o paradigma interpretativo ou compreensivo) e analisamos os dados coletados pautados nos preceitos da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2003).

A análise tomou como fio condutor a diversidade de entendimentos a respeito do papel da diretora na organização da escola, bem como as ações que são efetivadas no contexto escolar que implicam as noções de responsabilidade e participação**.**

Com o fito de caracterizar o contexto analisado no que diz respeito à distribuição de poder, relatamos inicialmente alguns elementos da história da escola escolhida para estudo de caso que nos pareceram indicativos da emergência de uma cultura democrática emancipatória.

Destacamos na história da escola que a sua criação esteve relacionada a um movimento social que enfatizou a constituição de uma comissão de educação na comunidade local que discutiu e reivindicou junto à prefeitura melhorias nas condições infraestruturais, demonstrando certo poder de organização como um princípio instituinte. A força deste movimento social foi um elemento determinante na institucionalização da escola, o que quer dizer que tanto o poder público admite e incorpora (democraticamente) as demandas da comunidade local, como esta dispõe do espaço democrático como um valor (cultural).

Enfatizamos as relações entre educação, cultura e poder visto que, por um lado, a escola é um espaço privilegiado de reprodução cultural e econômica das relações de classe (em que se destaca tanto a forma quanto o conteúdo do conhecimento escolar) e, por outro, a cultura não assume necessariamente uma forma reprodutivista. Entendemos que o reconhecimento da escola como espaço democrático sinaliza certa forma de reprodução social sistêmica, mas também significa autoprodução valorativa organizacional, o que ocorre de forma conflituosa e, em nossa análise, é observado por via de alguns aspectos tais como os diversos sentidos atribuídos ao papel da diretora e à participação dos diversos segmentos escolares na gestão.

A escolha da escola para o estudo de caso foi pautada pelo engajamento político prévio identificado como componente da participação ou uma predisposição para a autonomia, na perspectiva do mundo da vida. Outro motivo

para a escolha foi a sua premiação como *modelo* de gestão, o que enfatiza o reconhecimento social como escola exitosa, na perspectiva sistêmica.

O recebimento do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar caracteriza a escola como unidade subordinada aos critérios do sistema escolar, classificando-a como um padrão de organização escolar em conformidade com o modelo democrático instituído**.** A mobilização social pode ser associada à participação, à conscientização, ao engajamento e ao potencial organizacional implícito.

A participação e o envolvimento pessoal da diretora nos deram indícios de um reconhecimento social de sua importância em um movimento que, de qualquer forma, resultou em esclarecimento do sentido da ação coletiva e conseqüente sucesso de conquista vindo, posteriormente, a se apresentar como modelo para o sistema, mas tendo sido gerado no interior da própria comunidade.

Assim, além da identificação de um poder instituinte de organização como referencial histórico, consideramos também que a dupla via de reconhecimento - a interna e a externa - nos oferece respaldo para afirmar que a escola escolhida, integrante do sistema público municipal de ensino de Recife – Pernambuco, foi interessante para a análise empírica daquilo que procuramos evidenciar: a instituição da gestão democrática no sistema escolar pode ser transformada em prática democrática concreta na escola a partir de um processo interno singular de aprendizagem coletiva, ou seja, da organização escolar, o que implica a redefinição do valor e do significado das relações de poder. Temos como suposição que esta aprendizagem ocorre via diálogo crítico-argumentativo que permite (ou limita) a incorporação de um projeto filosófico-pedagógico emancipador.

Desse modo, este processo seria estabelecido a partir da diversidade dos entendimentos manifestados e das ações daqueles que compõem a escola, que se delineariam num misto de organização hierárquica caracterizada como modelo burocrático e centralizador, configurando relações de poder de dominação ou reprodução social, por um lado e, por outro, do surgimento de uma liderança legítima no grupo, a exemplo do que o modelo de gestão democrática idealiza, delineando relações emancipatórias. Ambas as noções, de hierarquia e de liderança, conviveriam num mesmo modelo de gestão escolar democrática preconizado pelas políticas educacionais e se traduziriam como práticas organizacionais que refletem valores.

A análise que se segue, apresenta parcela dos resultados obtidos na investigação e entremeia alguns trechos coletados a partir da realidade observada e trechos em que apreciamos e discutimos os dados observados, o que é devidamente identificado. Nossa apreciação inclui referências a autores que nos apoiam.

Hierarquia como Forma de Organização e Controle

Um dos indicativos da valorização da hierarquia como forma de organização escolar emergiu das manifestações de satisfação com relação à escola por

parte das mães de alunos. A maioria das mães entrevistadas afirmou plena satisfação com os trabalhos da escola, e apenas duas o criticaram. Destas, uma foi enfática na critica à diretora, afirmando ser ela "a desvantagem" da escola:

> Vantagem tem o ensino, eu gosto, tem muitas professoras que ensinam muito bem, principalmente as antigas. Desvantagem tem a diretoria. Deve ter mais disciplina, a diretora nunca tá no colégio. Às vezes ela tá, às vezes bota a estagiária. Cadê a vice? O trabalho dela (diretora) é muito lento. (Mãe).

A fala denota que o *bom* ensino é associado à antiguidade docente, que retrataria um valor conservador. A insatisfação relaciona-se à expectativa relativa à hierarquia, referida ao modelo tradicional formal, visto que se espera a presença da diretora na escola o tempo todo. A crítica da entrevistada recai, portanto, sobre o *novo* modelo adotado que traz contornos de co-responsabilização, que não seria totalmente compreendido. Mesmo assim, a satisfação com a escola está presente no argumento favorável ao ensino.

Uma outra crítica veio da parte da responsável por uma instituição que atende crianças órfãs que estudam na escola, referindo-se à demora no encaminhamento de um documento para o Conselho Tutelar. Vale ressaltar o significado do Conselho Tutelar na organização escolar como instância *superior* ou externa, que tem poder também superior, e que parece oferecer suporte ou proteção à escola, em casos de alunos considerados extremos e sobre os quais "nem a gente consegue educar, nem a escola!" (Mãe).

Já entre os professores, a direção e o seu papel de liderança são interpretados de diversas formas. Alguns valorizam a hierarquia e o modelo hierárquico de organização, reforçando o traço centralizador do modelo burocrático de organização escolar, mediante referências à subordinação da escola ao sistema de ensino, bem como a subordinação dos segmentos escolares ao diretor. Os trechos extraídos das falas dos professores demonstram estas características, conforme o que se segue:

> Eu diria o lugar-comum: é tudo de cima para baixo e não sai daí. Se não tem organização de fora da escola, não tem nada. Você tá perdendo o controle, nem há mais respeito em relação ao conhecimento, está se perdendo a hierarquia.(Professor)

Nesse trecho, o docente refere-se à ausência de respeito em relação ao seu trabalho como conseqüência da ausência de subordinação à ordem, como se o conhecimento fosse valorizado a partir do modelo organizacional hierárquico. A nosso ver, a ausência da hierarquia é associada pelo entrevistado à falta de respeito ao profissional, o que justifica o descompromisso do sujeito, sem questionar o sua própria atuação ou competência. Esclarecemos que em nossas observações registramos certo descaso deste professor para com o cumprimento dos horários e também na relação com os alunos.

Entendemos que a isenção de responsabilidade é reforçada num outro trecho referente à valorização do modelo hierárquico, que apresenta o *outro* camuflado como ente superior a quem se atribui toda a problemática do contexto escolar e educacional:

> A gente faz que ensina e o aluno faz que aprende e é um faz-de-conta! Eu não acredito, não é culpa da escola, não é culpa da direção, é um problema sócio-político e os políticos são todos iguais! (Professor)

O argumento, em nossa compreensão, dissocia a ação pedagógica da ação política, marca fundamental da pedagogia tradicional, associada ao modelo burocrático de organização escolar. A fragmentação do trabalho caracteriza e reflete a imagem da transformação de trabalhadores não qualificados em trabalhadores *especializados* na execução de tarefas (por critério de eficiência, não por *competência*s), onde cada sujeito responde apenas pela parte que lhe cabe. A ação docente, na imagem anunciada, não inclui os problemas sócio-políticos e justifica o faz-de-conta.

A hierarquia é ainda referenciada quando se trata da eleição de diretores como elemento *novo* que em nada muda o contorno da realidade escolar. Transfere-se a responsabilidade organizacional para a eleição atrelada ao clientelismo político, caracterizando o modelo democrático como responsável pela sua insatisfação: "a eleição de diretores nas escolas estaduais é um jogo de cartas marcadas" (Professor).

Essa fala ilustra certa valorização de uma hierarquia que ofereça sustentação ao trabalho da escola, denotando uma racionalidade burocrática, desde que a culpa não é de ninguém, ou seja, a direção apenas cumpre aquilo que o sistema determina e permite, especificamente referindo-se ao clientelismo político. Até porque traz uma outra referência do sujeito, a rede estadual e não municipal. Esta idéia de submissão nos sugere que há discordância quanto à efetiva representação de liderança legítima por parte da gestão escolar, bem como retrata o apego ao antigo modelo organizacional. Isso é reforçado quando um dos entrevistados responde a respeito da organização da comunidade escolar, ocasião em que se inclui como parte integrante de um grupo que responde pela escola:

> [...] acho que (a comunidade) é induzida por alguém, algum líder que controla e manipula e diz o que quer, na hora que quer e, quando não quer, o pai não se interessa mais, e deixa pra lá. Se fosse (organizada) eles estariam aqui, mais presentes, interpelando a gente, interrogando a gente, viriam mais vezes, fariam isso. Principalmente com a direção, marcavam encontro com a gente, pra sacudir, pra arrumar isso aí. Se fosse, eles já teriam cobrado muito mais da gente durante esse tempo. Não acho eles tão organizados assim (Professor).

Assim, contraditoriamente, embora reconheçam que o movimento de criação da escola poderia ser considerado como uma liderança comunitária real, entendemos que há forte identificação com uma hierarquia institucional. Isso indica que há um conflito de papéis relacionado à percepção do modelo democrático de organização escolar e, ao mesmo tempo, a uma cidadania passiva generalizada como tradição. A expectativa de mobilização do grupo está ligada mais ao caráter reivindicativo dos movimentos sociais ativos (como no momento da *conquista* da escola por parte da comunidade), do que à dinâmica processual do trabalho escolar.

Nesse sentido, a idéia de uma liderança que manipula é associada pelo entrevistado ao entendimento da indiferença por parte da clientela. Indiferença é sinal de passividade, o que indicaria baixo nível de participação por parte da comunidade. Entretanto, quando analisamos as formas de ocupação efetiva dos espaços de participação no cotidiano escolar, observamos a presença significativa de pais nas reuniões de pais e mestres, por exemplo, o que denotaria um elevado nível de participação. Se os pais vêm às reuniões, por que seriam vistos como indiferentes aos olhos do professor? A sua concepção de participação estaria sendo associada a uma mobilização permanente? Um alto grau de satisfação dos pais para com os espaços institucionais de participação não poderia ser compreendido como atividade?

Conforme Benevides (1991), o processo de participação é complicado e envolve iniciativa popular, que não deve ser confundida com a demanda por "mais democracia", variando "de acordo com o enraizamento cultural da prática e com o nível de democratização efetiva da informação" (Benevides, 1991, p. 33). Lima (1998) analisa os diversos níveis da participação, reforçando a idéia de sua complexidade. Estes autores nos auxiliam a esclarecer as dificuldades de compreensão a respeito da participação na prática escolar.

O exemplo analisado nos conduz a observar as dificuldades de conceituação que se apresentam como confusão entre as diferentes condições e possibilidades para o exercício desse direito. A comunidade é vista como indiferente e, por isso, não organizada. A dinâmica observada numa reunião do Conselho Escolar, onde estavam presentes representantes dos diversos segmentos ilustra esta visão.

Chamou-nos a atenção o fato de que, para iniciar os trabalhos, a diretora (que estava coordenando a reunião) perguntou: "quem vai fazer a ata?" Ninguém respondeu, ninguém quis. "É só escrever as falas de todo mundo, tudo o que falam tem que registrar".

Nada. Considerando que estava coordenando a reunião, a diretora assumiu a responsabilidade do registro formal, que poderia ser feito por qualquer um, bastando ser alfabetizado. Ela deu prosseguimento aos informes necessários e levantou uma série de pontos que foram então discutidos pelo grupo.

Atentamos para um sentimento de indiferença, apesar da *participação* (ou presença) dos sujeitos na reunião. A expectativa do grupo de que a diretora

deveria fazer o registro na ata nos parece ser uma tradição consolidada, denotando não apenas passividade dos segmentos escolares, mas também expectativa de responsabilidade que deve ser assumida por alguém que exerce o papel de coordenação. Entendemos que a omissão de professores, neste caso, que poderiam perfeitamente efetuar o registro, deve-se à costumeira subordinação funcional que os desobriga de ter que fazer algo relacionado à organização propriamente dita. O modelo hierárquico de concentração de poder gera uma expectativa de concentração de responsabilidades sobre quem *faz a gestão*, como um papel atribuído coletivamente.

Mas, apesar disso, se, por um lado, observa-se a hierarquia como valor institucional, por outro, identificamos a dinâmica escolar em desenvolvimento, onde se faz presente também um processo de redefinição de responsabilidades, desde que os espaços para participação e co-responsabilização são abertos.

Isso nos conduz a compreender que o modelo de organização vigente não é consensual nem harmônico, visto que há críticas, mesmo que ainda imprecisas. O poder depende dos elementos que podemos reunir numa determinada situação e da aceitação dos outros sobre aquilo que acreditamos e fazemos. O poder, portanto, está na comunidade e não no líder que a dirige.

Vejamos então, como acontece a organização escolar no sentido de um modelo cooperativo em construção.

Cultura Escolar e Organização Coletiva

> Essa cultura é construção nossa, é uma conquista que nós devemos fazer, respeitando os níveis de aquisição que são diferenciados (Coordenadora Pedagógica).

O perfil da liderança, a nosso ver, parece importante para aqueles que se mobilizam para um processo de organização escolar instituinte, desde que um líder crítico compreende as *diferentes expectativas* e busca equacioná-las no contexto da comunidade escolar, reconhecendo as tensões políticas inerentes, inclusive os diferentes conceitos de autoridade (com base em valores opressivos ou emancipatórios), e relacionando-os às dimensões social e cultural. Conforme Estêvão,

> O líder crítico deve identificar relações de poder coercitivo escondido nos sentidos culturais (crítica ideológica) e também contribuir com a prática na busca da dissolução de tais relações; deve também tentar igualizar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de uma maior emancipação: desta forma, a legitimidade do líder vem não apenas de sua capacidade crítica, mas também construtiva, de satisfazer as necessidades, os valores e as expectativas, não só da comunidade organizacional, mas também da comunidade política mais ampla. (Estêvão, 2000: p. 108).

A liderança, se pensarmos numa *organização comunicativa* (Botler, 2004), não suporta em si mesma o *valor emancipatório*. Este valor aparece na expressão de alguns sujeitos quando apresentam seu conceito de gestão democrática refletindo clareza na percepção do elemento coletivo e processual na construção do projeto democrático:

> gestão democrática é ter co-responsabilidade nas ações da escola, é um trabalho de conquista que se dá no coletivo e com transparência. É uma busca desafiadora, coletiva, é espaço público, tem várias ideologias. É instigante. Para pensar coletivamente, não dá pra deixar de contribuir. É construir coletivamente. Passa também por um projeto político-pedagógico que a escola queira implementar. A gente sempre espera que alguém diga o que fazer. No processo democrático todos têm que dizer e fazer: é o grande desafio, construir a autonomia. Também cidadania. Pensar gestão também envolve análise de conjuntura, passa pela política de ensino que a gente tem que perceber e pensar e avançar (Coordenadora Pedagógica).

A concepção de gestão democrática da entrevistada nos traz a idéia de um aprendizado em construção e denota a compreensão da complexidade do processo e a idéia do necessário pensamento crítico. Esta idéia ganha reforço quando analisada junto à classificação de outro sujeito a respeito das vantagens e desvantagens do modelo de gestão, associado ao coletivo:

> vantagens (da gestão democrática), quando você pensa coletivamente, o rendimento é bem maior, tem mais idéias, o resultado é melhor e ainda garante a participação voluntária de todos, que eu acho que é importante. Como desvantagem, aí tem um paradoxo, que é conviver com cabeças tão diversificadas, é complicado. Se as pessoas tivessem clareza... mas, infelizmente, trabalhar com o coletivo dá um nó! (Professor).

O valor emancipatório nem sempre se apresenta com a mesma clareza, chegando eventualmente a trazer confusão em relação ao entendimento de hierarquia:

> acho que nesta gestão e de modo geral, depende da diretora, né, elas seguem as instruções, tem que seguir alguma diretiva, mas depende da diretora. Tem direção que é mais aberta, outra que é mais fechada, uma segue à risca, a outra quer a influência direta dela, só resolve o que ela quer. Mas depende da direção, ou ela é muito atrelada, além de assumir a responsabilidade, não quer dar um vôo só, mas também eu acho que ela tem esse direito e não acontece nada (Professor).

A imagem da hierarquia piramidal ainda nos parece presente e inclui o direito de a diretora decidir sozinha aquilo que bem entende, apesar da percepção de que não seja este o caso vivenciado na escola, conforme a fala do sujeito. A idéia da concentração de poder que o cargo de direção traz é percebida pelo professor como algo difuso, em conflito. Pagés (1987) esclarece que o poder dos gerentes se explica sobre o fundo negativo das contradições sociais

e, nestes termos, entendemos que a liderança é identificada como uma ação mediadora de redução das contradições.

A fala expressa, a nosso ver, que a hierarquia existe e deve existir, mas depende do nível de comprometimento da pessoa que assume a direção (*boa vontade*). Não depende, portanto, da equipe que faz a escola, mas de quem ocupa o cargo e, neste caso, observamos que há compreensão de que a diretora *tem o perfil democrático*, visto que não "quer dar vôo só", apesar de ter o poder de comando. O poder lhe foi atribuído desde o momento em que foi eleita ou, mesmo no período do movimento comunitário anterior, representando, portanto, certo consenso organizacional e, por isso mesmo, identificada como mediadora.

Os trechos registrados, bem como as observações realizadas nos indicam que há uma *cultura própria da escola* que tende para um modelo de organização ora burocrática, ora democrática, mas que atribui valor e poder à direção. Chamamos a atenção para a difusão de valores e para o conflito presente, como indicativos da pluralidade e necessários ao desenvolvimento da autonomia num quadro de democracia não tão identificada com o ideal de igualdade social.

Conforme Veiga (1996, p. 19), "[...] o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas". Neste sentido, vale lembrar que "[...] a escola que educa"[...] procura "[...] potenciar espaços micro-emancipatórios, facilitando uma actuação regulada pela tolerância e justiça" (Estêvão, 2003, p. 226). Desenvolve-se, portanto, uma cultura própria na escola, advinda dos costumes e das circunstâncias.

O conflito dinâmico nos indica o papel da liderança num formato democratizante e emancipatório e é também percebido, na visão dos entrevistados, como uma coesão que vai sendo estabelecida a partir da construção pedagógica coletiva, que se faz via reflexão a respeito do papel da direção e da corresponsabilização que o modelo democrático requer. Estas diversas manifestações fazem parte da construção do projeto pedagógico coletivo, sob forma de crítica ou resistência, num terreno conflituoso.

A reflexão coletiva pressupõe momentos destinados ao pensar conjuntamente na escola**,** bem como momentos destinados às manifestações individuais. A corresponsabilização como indicativo da organização democrática, depende do engajamento e dos valores dos sujeitos que a compõem. A reflexão coletiva inclui a diversidade, podendo mobilizar os sujeitos a partir de seus diversos posicionamentos para a ampliação de suas responsabilidades com a escola, passando a integrar uma *cultura organizacional democratizante na escola*.

A capacidade de argumentação indica, a nosso ver, a existência de diversas lógicas que perpassam a escola, seja por parte de quem tem vinculo permanente ou transitório, compondo o que aqui chamamos de *núcleo moto*r (mundo da vida escolar).

Esse núcleo de ação colegiada é orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional coletiva. Nestes termos, a ação organizacional é reflexiva e exercida de maneira dinâmica entre pares ou profissionais a respeito de questões pedagógicas e educacionais, nas perspectivas culturais, sociais e de cidadania. Isto nos auxilia a compreender por que, mesmo considerando a necessidade estrutural de rotatividade de pessoal, há exigência de uma troca de informações permanente e, desta forma, o relacionamento interpessoal entre professores e estagiários, ou entre direção e pais de alunos na escola não se constitui como hierarquizado.

A discussão a respeito da hierarquia se faz presente em diversas situações observadas, como o valor atribuído ao Conselho Tutelar, ora como *instância superior* que tem *mais poder* do que a escola, denotando sentimento de força, de autoridade, ora como instituição de apoio para dificuldades extremas de sociabilidade, servindo de referência para casos extraordinários.

Para a direção, em nosso entendimento, há clareza de que o Conselho Tutelar deve servir como última instância e que há um processo restritivo para o encaminhamento de crianças, tanto que há discussão prévia no Conselho Escolar onde estes assuntos são debatidos. O Conselho Tutelar é visto numa escala hierárquica da organização escolar, constituindo *instância superior* a quem a escola pode recorrer como força maior, mas a decisão que for tomada com reflexão coletiva, cautela e sentido dialógico ou lógica comunicativa é que indica o encaminhamento ao Conselho Tutelar, como *decisão interna* de contar com a colaboração de uma outra instância.

É assim também que o conteúdo assimilado pela escola é levado aos responsáveis pelos alunos numa *ação educativa*, a exemplo de reuniões de pais e mestres, onde a diretora é questionada a respeito das providências que a Escola estaria tomando quanto às crianças que batem em outras. Ela explica que dividiu uma parte de uma turma que estava com problemas de socialização e realocou em outro turno, esclarecendo: "A gente só não pode colocar essas crianças no meio da rua, tem que colocar na escola e trabalhar essas crianças. Os mais danados, a gente trabalha, senão, quantos meninos iam ficar na escola?" Complementa comparando com a escola particular que também tem problemas, embora de outro tipo.

O discurso observado é argumentado, a partir do cotidiano das famílias, cuja linguagem é compreensível à clientela da escola. Observamos que houve preocupação com a compreensão de todos, respeitando seus níveis de apreensão de conteúdos, sua cultura, o que auxilia a sensibilizar o grupo em relação aos princípios da ação organizacional. É desta forma que os conflitos vão tendo tratamento e solução, via coesão.

É a convivência entre os sujeitos que fundamenta suas relações de poder. Neste caso, a escola se apresenta como espaço coletivo onde se fazem presentes oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades de seus diversos componentes, diferente da onipotência de um líder centralizador e autoritário.

Compreendemos que a lógica da corresponsabilidade faz parte do discurso cotidiano da diretora e do corpo técnico-pedagógico, na busca permanente, em momentos formais e informais, de uma sensibilização conjunta, oferecendo, frequentemente, oportunidades de esclarecimento que reforçam a idéia de que a escola não trabalha sozinha, mas coletivamente.

Os assuntos discutidos, conforme as observações realizadas, são pautados na realidade prática, para sensibilizar os sujeitos em seus diversos níveis de compreensão, numa postura educativa e argumentativa. Há relação prática entre conhecimento e poder, aproveitamento dos espaços instituídos para esclarecimento sobre as questões da vida social e organizacional, sem necessariamente apelar para a hierarquia social. A perspectiva da gestora-educadora se efetiva no cotidiano através de diversos exemplos em que o diálogo estabelecido é repleto de conteúdos que visam ampliar o campo de visão dos participantes e inseri-los na lógica organizacional.

Considerações Finais: cultura e relações de poder na organização escolar

As relações interpessoais no contexto democrático emancipatório relacionam o papel do diretor a uma figura de liderança. Além da identificação do gestor com a figura de um educador-animador, há ainda a consciência crítica a respeito da necessidade de coerência entre aquilo que se prega e aquilo que se efetiva em termos da gestão democrática, com certo sentido de imparcialidade.

Liderança é associada à coerência ética e consistência comportamental. Liderança tem caráter emancipador, visto que há reconhecimento de competências e valores na pessoa do gestor. O conceito de gestão escolar democrática reforça a idéia de liderança associada à coordenação de esforços do grupo de referência para organizar a vida escolar e ainda da liderança como um serviço a ser prestado no contexto do trabalho escolar, ou melhor, como coordenação de esforços associada à prestação de contas à comunidade, diferente de poder autoritário.

Este modelo é expresso nas palavras dos próprios segmentos escolares como, por exemplo, nos diz uma professora: “Gestão escolar democrática é quando a escola é “dirigida” (aspas da professora) por uma maioria que compõe a comunidade escolar. As decisões são tomadas em reuniões. Tem uma pessoa que lidera, mas existe a preocupação de se formar o grande grupo para se tomar decisão.” A fala indica que há compreensão por parte dos sujeitos de que sua opinião tem importância, porque o efeito dela é visível na prática concreta e as decisões acertadas coletivamente passam a vingar. Por isso mesmo, se dispõem a participar.

A noção de gestão democrática é relacionada à liderança que coordena os esforços do grupo a partir das opiniões emitidas, como um critério de respeito

às liberdades individuais e construção coletiva da noção de bem comum, como consciência profissional coletiva e *liderança colegial* (Sanches, 2000).

O sentimento de confiança é também expresso claramente, o que indica que as relações interpessoais têm sentido bilateral, na medida em que a confiança da diretora parece oferecer segurança e valorização pessoal, o que tende a gerar um trabalho melhor, via processos dialógicos e não unilaterais de cobrança e fiscalização.

Há um entendimento de que quem *faz* as regras organizacionais é a direção, mas é a *conversa* com alunos, pais, professores, funcionários que norteia as regras apresentadas e, portanto, que as legitima e atende aos anseios coletivos. Compreendemos que se faz presente um sentimento de representatividade *assegurada* via núcleo motor, visto que observamos nas afirmações um tom de satisfação quanto à postura de consulta anterior à determinação das regras.

Os pais criticam, mas estão presentes na escola. A escola é a única via de mobilidade social, o que é um indicador de desejo de usufruto de direitos, de cidadania, de emancipação. Neste sentido, compreendemos que a hierarquia instituída ou a racionalidade conservadora estão ainda presentes mas em desequilíbrio, o que significa conflito e, possivelmente, um caminho para mudanças. Isto quer dizer que a sociedade reproduz, mas os mecanismos que são criados para a regulação, imprevisivelmente, abrem espaços para novas afirmações. Este é, a nosso ver, um dos indicadores de uma *organização comunicativa*, desde que estão presentes o respeito mútuo e a construção coletiva de valores *na* organização, como uma cultura legítima e emancipatória em processo de desenvolvimento.

Estas considerações a respeito das relações de poder e da hierarquia nos conduzem a refletir a respeito das diferenças entre a organização formal e a possibilidade de formatação de regras inerentes ao modelo organizacional pretendido pela própria escola, refletindo um perfil democrático deliberativo, um dos pilares daquilo que caracterizamos como uma *organização comunicativa*.

As relações de poder são construídas e compartilhadas socialmente, visto que o poder de um indivíduo ou grupo numa dada situação depende da aceitação que o mundo oferece em troca de seus esforços (Rios, 1999). Nestes termos, as relações de poder na organização escolar referem-se a uma construção valorativa coletiva, relacionada à cultura da comunidade escolar. O ideal hierárquico vai abrindo espaços a um perfil de liderança que não se centra apenas no diretor, mas num conjunto de sujeitos que se articula com o modelo democrático de gestão e vai, paulatinamente, ganhando mais adeptos, formando o núcleo motor, que compartilha dos novos valores coletivamente referenciados.

Finalmente, compreendemos que a democracia como valor vem sendo desenvolvida no interior de escolas como reflexo das politicas educacionais contemporaneas, *apesar* da demanda formal de regras a serem cumpridas e também *a partir* delas, considerando o conjunto das manifestações culturais que se fazem presentes e que permeiam as relações de poder inerentes.

Recebido em maio de 2009 e aprovado em setembro de 2009.

Referências

APPLE, M. e BEANE, J. (Org). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, M.V. **A Cidadania Ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BOTLER, A. **A Escola como Organização Comunicativa**. Tese (Doutorado) – PIMES, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. 1996.

CHAMBEL, M. J.; CURRAL, L. **Psicossociologia das Organizações**. Lisboa: Texto Editora, 1995.

ESTÊVÃO, C. **Educação, Democracia e Participação:** relatório da disciplina. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

ESTÊVÃO, C. Organizações Educativas, Justiça e Formação. In: FERREIRA, N. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 219-240.

ESTÊVÃO, C**. Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização**. Braga, Portugal: UMINHO, 1998.

FRANCO, M. L. **Análise de conteudo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.

FRIEDBERG, E. **O Poder e a Regra**: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

HABERMAS, J. **Escritos Sobre Moralidade e Eticidade**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa I**: racionalidad de la accion y racionalizacion social. Madrid: Taurus, 1987.

LIMA, L. **A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAGÉS, M. **O Poder das Organizações.** São Paulo: Atlas, 1987.

RIOS, T. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANCHES, M.F.C. Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In: COSTA, M.; VENTURA (Org.). **Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares**. Aveiro: Portugal: Universidade, 2000. P.45-64.

TORRES, L. L. **Cultura Organizacional Escolar**: um estudo exploratório a partir das representações dos professores. Braga, 1995. Dissertação (Mestrado) - UMINHO, Braga, 1995.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP. Papirus, 1996.

WEBER, M. **Ética Protestante e o Espírito Capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1983.

Alice Happ Botler é doutora em Sociologia, professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.
E-mail: alicebotler@hotmail.com

Movimentos Sociais e Escola Pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos

35(2): 207-227
maio/ago 2010

Rui Gomes de Mattos de Mesquita

RESUMO - Movimentos Sociais e Escola Pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos. Neste ensaio refletimos acerca do potencial antagonístico de ações político-pedagógicas. Procedemos – pensando na articulação entre modelos de democracia e tradições políticas – a uma breve análise da emergência dos sistemas públicos de ensino *vis-à-vis* o processo de estruturação dos Estados nacionais. Estabelecemos, a partir de uma comparação crítica entre as experiências político-pedagógicas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vínculos epistemológicos entre educação, política, economia e cultura. Formulamos nossa crítica à noção republicana de unicidade do espaço público, para concluir que a construção de espaços político-culturais relativamente autônomos em relação à institucionalidade democrática é uma condição de possibilidade para a emergência de práticas político-pedagógicas antagonísticas.

Palavras-chave: **Escola Pública**. **Movimentos Sociais**. **Narrativa**. **Democracia**. **Antagonismo**.

ABSTRACT - Social Movements and Public School: a methodology to analyse antagonistic political-pedagogical projects. In this essay we reflect on the antagonistic potential of political-pedagogical actions. We have carried out – thinking on the articulation between political traditions and models of democracy – a brief analysis of the educational public sector *vis-à-vis* the structuring process of national states. We have established, since a critical comparison of the political-pedagogical experience of the Central Única dos Trabalhadores (CUT) (national trade unionist organization) and the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (landless movement), epistemological bindings among education, polity, economics and culture. We outlined our critics to the republican notion of public space unity, to say that the building of political-cultural spaces relatively autonomous to the democratic institutions is a possibility condition for the emergence of antagonistic political-pedagogical practices.

Keywords: **Public School. Social Movements. Narrative. Democracy. Antagonism.**

Pensar a relação entre movimentos sociais e escola pública remete, historicamente, a um processo de articulação entre os modelos social e liberal-representativo de democracia. O primeiro modelo tem raízes na *tradição localista* dos socialistas utópicos, anarquistas e democratas radicais na Europa (Eley, 2005; Mandel, 1987; Held, 2002), que guarda um valor narrativo de externalidade à formação dos Estados nacionais europeus no século XIX. O segundo modelo, constitutivo desses Estados, serviu de esteio à emergência de um sistema público nacional de ensino. Tal sistema, como veremos mais detalhadamente, atendia às demandas subjetivas (comportamentais) e objetivas de construção de um cidadão com sentimento de pertença nacional e talhado para o trabalho industrial (Manacorda; 1996; Boto, 2003; Foucault, 1977).

No Brasil pós-ditadura foi-se construindo, num processo de reestruturação e de construção de um espaço público, um modelo participativo de democracia para o qual concorreu de forma, diríamos, significativa, a ação do Partido dos Trabalhadores. Tal partido movido, ao menos inicialmente, por um *ethos* movimentalista e comunitarista daquela tradição localista (democracia social) – e em consonância com o discurso marxista-cristão da Teologia da Libertação (Lövy, 2000; Mainwaring, 2004) –, incorporava em seu programa a pauta de reivindicações de um pujante movimento de educação popular (Streck, 2006). Tal pauta teve inexoravelmente que se articular com o sistema oficial de ensino inserido numa institucionalidade democrática de matriz liberal-representativa. A defesa da escola pública, como veremos, está ligada ao risco/possibilidade de arrefecimento do potencial antagonístico (contra-hegemonia que se exerce mediante as contingências do jogo político e que leva em conta as tradições, mas não pressupõe identidades imanentes ao social) das propostas educacionais do campo popular.

Tendo em vista a relevância dessa questão, haja vista que o campo da educação popular no Brasil, historicamente ligado aos movimentos sociais, tem sofrido um refluxo considerável, elegemos como objetivo desse ensaio o desenvolvimento de instrumentos conceituais voltados para análise de projetos político-pedagógicos antagonísticos, assim como a identificação das condições de possibilidade para seu estabelecimento. Tal objetivo será perseguido através de uma articulação, construída ao longo do texto, entre educação, cultura, política e economia. Levaremos em consideração, para tal, a existência de dois eixos de análise: um teórico-epistemológico e outro histórico-sociológico.

Adotaremos, outrossim, a seguinte estratégia expositiva: 1) análise do paradigma moderno de ciência, delimitando alguns elementos analíticos com os quais pensaremos a emergência de uma escola pública e universal da educação *vis-à-vis* a estruturação do Estados nacionais na Europa; 2) análise da emergência do ensino público no Brasil e sua relação com as disputas em torno de projetos para a democracia brasileira, o que inclui as práticas e as reflexões teóricas dos movimentos sociais no campo educacional brasileiro; 3) comparação crítica das experiências político-pedagógicas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),

como forma de melhor ilustrar a proposição epistemológica que se seguirá; 4) Delineamento das linhas gerais de nossa proposta epistemológica, com destaque para o conceito de *ambiente narrativo*; 5) Considerações finais.

Paradigma Moderno de Ciência e Emergência da Escola Nacional com Caráter Público e Universal na Europa

É na Grécia antiga, a partir, principalmente de Platão, que se promove no plano filosófico uma separação entre *episteme* (conhecimento) e *pathos* (sensação) (Kohan, 2008; Jaeger, 1986). Advém daí a noção de racionalidade que permeia todo o imaginário moderno de ciência. Do ponto de vista político, a harmonia do mundo das idéias deveria ser reproduzida (ensinada) de forma a se construir uma *comunidade política*, ou seja, uma sociedade sem maiores antagonismos. A educação deveria se voltar para a construção de *cidadãos* movidos pela estética da harmonia (música) e controle das paixões (exercícios físicos), preceito do programa educativo de Platão que, "[...] concentrado numa elite dos melhores [...]" (Kohan, 2008, p. 44), procura despertar nos indivíduos o desejo *racional* de utilidade à comunidade política.

As narrativas modernas caracterizam-se, nessa esteira, por operar uma dicotomia entre sujeito e objeto, de forma a separarem a ontologia (que remete à estruturação dos seres e entes da sociedade) da epistemologia (conjuntos de conceitos que se mobilizam para representar a estruturação social). As principais metanarrativas modernas, o hegelianismo e o naturalismo, conformam-se através dessa dicotomia sujeito-objeto (Habermas, 2000; Laclau; Mouffe, 2001; Somers, 1995). Do ponto de vista político, marxismo e liberalismo, abordagens teóricas hegemônicas na modernidade (narrativas conceituais nos termos de Somers), alimentam o desejo de estabelecimento daquela comunidade política de que falamos. Há, entretanto, uma diferença fundamental no que tange ao aspecto temporal-narrativo. O liberalismo acredita que tal comunidade possa se realizar *no presente* e, por conseguinte, investe no *indivíduo* como receptor da ação educativa, o que guarda tensão com a tradição localista (comunitária), afim à construção de identidades coletivas. Já o marxismo, que remete para o *futuro* tal comunidade, guarda tensão com a noção liberal de indivíduo – que Marx e Engels (1987) chamaram de "mônada" em *A ideologia Alemã*. Sendo conformada pelo valor metanarrativo moderno de totalidade (Somers, 1995), a tradição marxista não deixa de guardar, outrossim, tensão com o localismo. Tal tensão se traduziu na defesa por parte de Marx, na I Internacional Comunista (1864), contra anarquistas e democratas radicais, da estratégia de se priorizar o espaço político nacional para destruir o Estado "burguês" (Mandel, 1987; Eley, 2005).

Tentava-se, de qualquer forma, estabelecer, com vistas à comunidade política – que requer uma espacialidade unificada e, portanto, rejeita a perspectiva localista –, uma correspondência entre epistemologia e ontologia, ao que

Laclau (1996) chama de investimento ideológico. O conceito de ideologia para Laclau remete ao desejo de fazer coincidir o ser e o conhecer, o racional e o real, de maneira que à harmonia no plano epistemológico corresponda uma noção de fechamento de uma totalidade social. As narrativas modernas de ciência, segundo Brockmeier e Harré (2003) (na linha do realismo crítico de Roy Bhaskar), tentam fazer coincidir sua estrutura lógica com a estrutura social. *Essa noção de totalidade social fechada, por seu turno, requer uma definição de cultura afim à questão da ordem social*. As ações educativas, sob essa perspectiva, estariam voltadas para um processo de transmissão cultural que harmoniza a estrutura lógica da totalidade (sincronicidade) com as mudanças sociais (diacronicidade). A emergência da escola nacional pública européia está estreitamente ligada a tal processo de transmissão.

Na epistemologia moderna, as *partes* da estrutura social (escola, fábrica, igreja, parlamento, etc), assim como as esferas sociais que as perpassam (economia, política, religião) estão, em tese, regidas por uma lógica relacional (lógica da diferença nos termos de Laclau) que, ao mesmo tempo em que *diferencia* uma das outras (o que dá ensejo a noções como a de *autonomia* da esfera política ou da educação), estabelece, nesse jogo relacional, suas identidades e/ou funções em relação ao conjunto da sociedade. Chamamos a atenção para o fato de que politizar uma dessas *partes*/esferas – o que remete a um descompasso entre o local e o universal –, significa colocar problemas, epistemológicos e políticos, à lógica relacional em questão, que pode ter denunciado seu caráter historicamente construído. Estabelece-se, nesses termos, uma tensão com uma crença, cara à modernidade, na existência de leis imanentes que regem as relações sociais.

Uma primeira compreensão que achamos importante para pensar a relação entre movimentos sociais e educação pública é ressaltar que não há uma prioridade causal do econômico em relação ao político. A emergência da escola nacional pública na Europa remonta aos tempos da Revolução Francesa, contemporânea, portanto, à revolução industrial e concomitante à construção dos já referidos Estados nacionais (Boto, 2003). Processos políticos, econômicos e educacionais se articulam mutuamente constituindo culturas políticas que delimitam, por exemplo, qual deve ser a *finalidade* da escola e quais as *metodologias de ensino* que atendem a tais finalidades. Discordamos, portanto, das abordagens teóricas mais objetivistas, que, como Durkheim (1978), separam fatos sociais materiais (no âmbito do econômico) e não-materiais (como a educação, no âmbito da cultura). A emergência de um sistema público de ensino, assim, longe de apenas responder às demandas advindas de um desenvolvimento intrínseco a um suposto devir histórico da estrutura, é constitutiva dos Estados nacionais. Ao uniformizar a língua, discursos e tradições; a educação ajudou a construir novos sentimentos de pertença e, assim, a constituir um determinado *perfil de cidadão* (Boto, 2003).

Tal perfil não correspondia, conforme entendemos, a um plano laboratorial e pré-concebido. A invenção do indivíduo moderno era, ao mesmo tempo, conservadora e antagonística. Remetia ao desejo de moralização geracional, como herança da pedagogia jesuíta e calvinista – com herança nos gregos, conforme nos ensina Jaeger (1986) –, que via na infância a propensão ao vício, mas também lutava contra a fixidez do regime estamental medievo. O primado liberal do indivíduo, assim como as comunidades, não têm, chamamos a atenção, um valor absoluto, independente do jogo político em que se inserem. Estudos como o de Foucault (1977) e de Bentham (2000) mostram como a cultura urbana moderna (presídios, escolas, fábricas) era voltada à disciplina e ao controle. De fato, podemos encontrar em Locke, por exemplo, uma educação voltada para a formação de um *gentleman* moderno e conformista – o cidadão de "[...] boa maneiras" (Manacorda, 1996, p. 235-236). Na querela entre modernos e conservadores, o desprezo pelo latim e a valorização do conhecimento prático tinha, portanto, o inegável sentido de preparar um perfil de trabalhador fabril.

Em Kant também podemos encontrar uma educação voltada para a disciplina e para a assimilação dos códigos que regulam a sociedade industrial (Boto, 2003). É interessante notar, nesse contexto, a resistência de Kant a qualquer desenvolvimento de racionalidades particulares. A defesa do Estado de Direito, como portador de uma legislação que emana do povo, corresponde a uma noção de direito positivo que se forja desde o uso público e aberto da razão (Kant era contra, por exemplo, as lojas maçônicas) (Habermas, 1984). Note-se que para que a educação ganhe uma finalidade funcional, afim à lógica relacional da estrutura social, não pode haver qualquer alteridade espacial (localismo). A unicidade do espaço público, assim, é um pré-requisito, desde os gregos, para o estabelecimento da comunidade política. Sendo um liberal, Kant acreditava nessa comunidade operando no presente, o que o fazia investir numa clássica dicotomia na sociologia, a dicotomia indivíduo-sociedade.

Marx e Engels, no entanto, referenciados numa noção dialética (não-funcional) de totalidade, percebiam suas partes em conflito (tese e antítese). Influenciado por aquelas tradições localistas (anarquismo, socialismo utópico), Marx fazia a defesa do princípio da unidade entre ensino e trabalho (Nogueira, 1990). Concebia, para tal, a ação educativa ocorrendo no local de trabalho. Radicalmente externa, portanto – apesar de defender a bandeira liberal do ensino público, universal e laico (Manacorda, 1996) –, à institucionalidade democrática dos Estados em formação. Essa proposta, bastante afim à politização da economia e da educação, destinava-se exatamente a disputar o sentido do indivíduo que emergia das recentes transformações sociais. O princípio em questão procurava, a partir do conceito de alienação, combater a noção liberal do indivíduo isolado e abstrato, a que Marx chamava de "mônada"[1]. A estratégia política que prevaleceu na tradição marxista de centralidade das ações destinadas à derrubada do Estado "burguês" fez, como vimos, com que tais ações se direcionassem para o espaço público nacional. A crença na classe

operária como agente histórico da tarefa revolucionária servia como uma espécie de segurança ontológica, elemento ideológico balizador do acerto da estratégia em curso. A politização da economia/educação, que disputaria o sentido a ser dado ao indivíduo moderno, terminou por caracterizar-se como uma opção ou escolha preterida no seio da tradição socialista.

Na Europa da década de 1960, com a dupla crise da social-democracia e do socialismo (Eley, 2005; Held, 2002; Mandel, 1987), emergem na cena política uma diversidade de "novos" atores sociais, cuja característica básica é não se reduzirem seja a indivíduos ou classe (Laclau; Mouffe, 2001; Burity, 2002). Os movimentos sociais que daí emergem – tendo influenciado processo semelhante no Brasil (Gohn, 2007; Sader, 1988) – procedem a uma politização das esferas econômicas (ocupação de fábricas), educacional e cultural-comportamental. Surgem novos espaços e culturas políticas eivadas de subjetivismos coletivos (Santos, 2005) que se interpõem ao dualismo indivíduo-sociedade. Valores anarquistas-localistas são retomados e ressignificados (Brinton, 2003). O ambiente político mundial que daí erige é afim à circulação de valores do cristianismo primitivo que, presente em experiências narrativas como o maoísmo e o guevarismo, conformam a Teologia da Libertação na América Latina e, em especial, no Brasil.

Análise da Emergência do Ensino Público no Brasil e sua Relação com as Disputas em Torno de Projetos para a Democracia Brasileira

Os movimentos sociais no Brasil fazem-se notar com maior pujança, na cena política brasileira, a partir da década de 1980 com o processo de transição democrática. "Novos" atores, como se referiu Eder Sader (1988), entraram em cena. Desde a década de 1960, o campo da educação popular no Brasil era animado por um conjunto de iniciativas que tinham na figura de Paulo Freire uma referência teórica e motivacional importante (Streck; 2006; Gadotti, 2006). A Revolução Cubana (1959) e as Comunidades Eclesiais de Base (cujos militantes animavam os Centros de Cultura Popular, os círculos de cultura e demais experiências no campo da educação popular da época, a exemplo das "40 horas de Angicos[2]") eram referências ideológicas e organizativas importantes. Em articulação com a narrativa marxista (correntes críticas à experiência da resistência armada), os movimentos sociais no campo educacional brasileiro discutiam os riscos e as possibilidades de se ter uma educação popular por dentro do sistema oficial de ensino (Paiva, 2003; Manfredi; Bastos, 1997). Para discutir essa questão se faz mister retomar, ainda que em linhas bastante gerais, o processo de emergência do sistema de ensino público no Brasil.

Tal sistema tem sua origem inexoravelmente ligada ao movimento dos pioneiros por uma educação nova ou progressiva, como chamava Anísio Teixeira (1977),

cujo manifesto foi assinado em 1932. A influência desse movimento no Brasil pode ser dividida (para efeito didático de exposição) em duas dimensões que se implicam mutuamente. Do ponto de vista linguístico, ideacional, a Escola Nova no Brasil foi um movimento que se opunha a um humanismo *tradicional* que, hegemonizado pela Igreja católica e demais forças conservadoras, era altamente livresco e formalista (Azevedo, 1976). Procurava formar, desde a perspectiva do pragmatismo de John Dewey, um cidadão reflexivo voltado para construir uma cultura democrática que atendesse, por sua vez, as demandas da sociedade moderna – leia-se industrializada (Lourenço Filho, 1963). Na esteira de Dewey, assim, Teixeira defendia a vinculação do movimento educacional ao projeto político liberal de construção de uma cultura democrática participativa.

O escolanovismo no Brasil contribuiu, nesses termos, de forma significativa, para a estruturação de uma institucionalidade educacional no Brasil. Com a proclamação da República (1889), o princípio federativo, altamente descentralizador (o que fomentava o poder das elites locais e da Igreja sob o sistema de ensino), foi aprofundado. Os escolanovistas viram na Revolução de 1930 uma oportunidade para construir eixos nacionais para a educação brasileira. Iniciativas como a criação do Ministério da Educação e Saúde, Conselho Nacional de Educação, política de publicação no campo educacional com a revista Biblioteca Brasileira, entre outras, contribuía para *nacionalizar e verticalizar a educação brasileira*. A proposta dos Conselhos Municipais de Educação, que Teixeira implantou em Salvador em 1925 e que fazia parte da reforma educacional do Distrito Federal em 1928 procurava, com efeito, integrar os municípios num sistema nacional de educação. O localismo de Teixeira, contrapondo-se às elites locais – registram-se verdadeiras batalhas nos jornais de acordo com Santos (2000) –, era voltado à integração funcional da educação com a sociedade industrial (fornecimento de trabalhador). Tratava-se de construir um cidadão sem ancoragem espacial específica, ou seja, o cidadão liberal que se define em dualidade com a sociedade (espaço público liberal-republicano unificado).

Um indício interessante da verticalidade do localismo escolanovista, que é constitutivo, lembremos, do sistema de ensino público no Brasil, é que ele não era acompanhado de uma discussão mais profunda sobre a questão da *autonomia*. Segundo Azanha (2000), o termo autonomia só aparece três vezes no Manifesto de 1932 e, ainda assim, tal termo se restringe à dotação orçamentária e à questão regimental. Azanha, no que discordamos do autor, chama a atenção para os perigos de "autoritarismo" contidos nas experiências mais autonomistas em termos de educação popular e defende o discurso ético e republicano que, acoplado à "autonomia", serviria como uma salvaguarda de prevalência dos interesses mais amplos da sociedade. A própria consideração desses interesses "mais amplos" corresponde, conforme percebemos, a uma espécie de "constrangimento" que as estruturas macrossociais exercem sobre as culturas locais. *Trata-se, portanto, de uma espécie de domesticação do localismo a partir da integração da escola a um sistema vertical-liberal de representação política*. Tal sistema, que ultrapassa a noção estritamente parlamentar de representa-

ção e inclui a escola, obedecendo a uma lógica relacional da totalidade social se define a partir de laços orgânicos (relacionais) com a economia.

Estamos aqui, com efeito, diante daquele momento de articulação entre os modelos social (socialismo) e representativo-formal de democracia. Para que a educação escape àquela lógica relacional (laços orgânicos entre política e economia) e, assim, possa se considerar um potencial antagonístico para a mesma, tem que problematizar o dualismo indivíduo-sociedade – pré-requisito do fechamento da estrutura social (comunidade política). Faz-se mister, nesse contexto, que se questione a autonomia da esfera política, preceito liberal básico (Santos, 2005) que serve de esteio ao discurso ético-republicano (Mesquita, 2009). É essa "autonomia" que consegue tornar hegemônica uma racionalidade segundo a qual o indivíduo-mônada é a unidade de representação política e, conseqüentemente, a unidade de recepção da ação educativa. É, com efeito, através dessa "autonomia" da esfera política e seu sistema de ensino que se consegue definir sua finalidade/função numa totalidade social.

Imprimir um sentido antagonístico à educação só seria possível em contraposição a tal discurso, mesmo que não se possa negá-lo, haja vista que se impõe como institucionalidade hegemônica. A educação popular no Brasil, na esteira de Paulo Freire (que se filiara ao PT ao voltar do exílio), é interpelada pelo discurso ético-republicano, que se consusbstancia no chamado modo petista de governar. Essa é uma porta de entrada para integrar os movimentos sociais e seu projeto popular de educação numa institucionalidade educacional estruturada, desde os idos de 1930 com os escolanovistas, sob valores liberais. A política da dialogicidade de Paulo Freire tem, via fenomenologia, uma afinidade eletiva com a razão comunicativa de Habermas que, não por acaso, conforma as teorias participacionistas do PT em torno de experiências como o orçamento participativo – cuja referência de maior monta na academia é Avritzer (2002). Ambos, Habermas e Freire, não aceitando o objetivismo que define, de maneira teleológica, a classe como agente prioritário da revolução (ainda que Freire não rompa politicamente com investimento na identidade de classe), não percebem que sua crítica ao dualismo classe-Estado no marxismo não é acompanhada de uma alternativa ao dualismo indivíduo-sociedade, característico das teorias microssociais.

É a partir desse entendimento – que remete à necessidade de politização da dimensão cultural e de posicionamento dos projetos político-pedagógicos antagonísticos numa externalidade relativa à institucionalidade democrática – que podemos formular uma comparação crítica das práticas político-pedagógicas da CUT e do MST.

As Práticas Político-Pedagógicas da CUT e do MST

As ações da CUT se voltam na década de 1990 – num quadro de refluxo do sindicalismo, que se aprofunda com a crise do socialismo e avanço do

neoliberalismo (Antunes, 1993a; Antunes, 1993b; Boito Jr, 1999; Boito Jr, 2002) – para a participação em programas federais como *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador* (Planfor) (Bulhões, 2004; Rummert, 2004). Trabalha-se, apesar da resistência dos sindicatos *combativos*, com a noção (não-crítica) da educação como instrumento de diminuição das desigualdades sociais. O embate pedagógico está, portanto, entrelaçado com a disputa entre as linhas sindicais classistas e cidadão-propositivas (Affonso, 2001; Tumolo, 2002). Observa-se, na prática político-pedagógica da CUT, alguns elementos de adaptação à institucionalidade *democrática* e perda do horizonte socialista.

Percebe-se, num contexto em que se *tende a apartar formação política e profissional*, a absorção de valores basilares do liberalismo, posto que a ação pedagógica cutista volta-se para a capacitação de *cidadãos* de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. A partir de 1989, com a fundação do *Conselho de Escolas Operárias* e em tensão com a referida tendência, tomam-se iniciativas no sentido de ir além dos cursos conveniados (Senai, Sesc, Sesi etc) com o governo central (Manfredi e Bastos, 1997). Inserido numa estratégia política de construção de um *modelo participativo de democracia*, essas iniciativas propõem-se a *rearticular formação técnica e política* através da ação em *espaços de governabilidade*. Objetiva-se empreender uma luta "[...] em prol de uma escola popular e pública que atenda aos interesses da classe trabalhadora" (Manfredi e Bastos, 1997, p. 124).

O MST também pretende articular formação profissional e política. Sua Escola do Campo não objetiva, entretanto, a formação profissional de "cidadãos" para a economia capitalista e sim para um tipo de cooperativismo inserido em um projeto político coletivo (Caldart, 2003). A Escola do Campo ambiciona integrar o momento pedagógico ao momento político de forma mais estreita do que acontece na CUT. A metáfora da *escola em movimento* parece perseguir uma articulação perdida entre espaços historicamente diferenciados (poder, trabalho, escola) – o que tensiona os elos articulatórios do modelo representativo de democracia. As dimensões política e econômica são instadas a articularem-se e a constituir, num mesmo *espaço*, a ação pedagógica.

O projeto pedagógico do MST é conformado no bojo da noção organizativa de *territorialidade* (Stedile, 2005). Esta, como observamos em trabalho anterior (Mesquita, 2009), ao privilegiar uma tradição horizontal de política, entra em choque com a *tematização* (verticalizante), concepção que hegemoniza as políticas públicas. Assim, ao manter certa externalidade em relação à institucionalidade democrática, guarda tensão com o princípio liberal-republicano de autonomia da esfera política. Essa *externalidade* põe no campo do *razoável* e do factível a articulação da educação com a economia e a política, como se entrevê em Vendramini (2005). Não podemos, entretanto, tomar tal articulação como fato dado e sem percalços, se constituindo mais num horizonte do que numa realidade.

A CUT, como vimos, só expressou preocupação mais sistemática com a educação a partir da década de 1990, num quadro de reestruturação produtiva

(Oliveira, 2005a) e de refluxo do movimento sindical (Antunes, 1993b). Completa-se, assim, por parte do Estado, um processo de transferência para a sociedade da responsabilidade para com a educação (Fernandes, 2004). Entendemos que tal preocupação é parte constitutiva de uma estratégia política mais ampla de reação à hegemonia do neoliberalismo inaugurado, no Brasil, no final da década de 1980 (Giannotti; Lopes Neto, 1991; Boito Jr, 1999; Boito Jr, 2002). O sindicalismo cutista, apesar de manter inercialmente a referência classista, volta seu projeto pedagógico para a preparação (ainda que crítica) de indivíduos a serem inseridos no mercado de trabalho. Manter o discurso classista – que terminou arrefecendo sua radicalidade inicial – funcionou mais como um artifício ideológico de manutenção da coerência com a narrativa marxista. Tal prática tem como efeito concreto a alteração identitária dos receptores das políticas públicas educacionais.

O investimento na *qualificação* profissional como forma de resistir às mudanças no mundo do trabalho não deixa de ser – ainda que se tenha em vista a luta hegemônica (Oliveira, 2005a; Manfredi; Bastos, 1997) – ideologicamente interpelado pelo discurso empresarial. Este último, desde a década de 1980, insiste na equivalência entre qualificação e ascensão sócio-econômica. Alguns estudos têm, entretanto, sob diversos enfoques, contestado tal relação de causalidade (Oliveira, 2005b; Alves, 2000). Acusam o caráter conservador de uma ação pedagógica voltada a atender os reclamos e as necessidades do capital por habilidades de flexibilidade e de polivalência (Invernizzi, 2000). Abrem-se, assim, os flancos para a crítica ideológica, pois o que está sendo denunciado é a contingencialidade (não-universalidade) da ação de *qualificar* e *construir habilidades cognitivas*. Esses significantes, não podendo ser simplesmente descartados, vêm a adquirir sentidos e efeitos sociais específicos (significados) mediante a luta por hegemonia.

Suscitamos tal discussão a partir da relação entre o conceito de *significante vazio* (que remete, no campo da análise do discurso, à não-correspondência entre significante e significado) e a noção laclauniana de hegemonia. Laclau e Mouffe (2001) entendem que a própria existência da luta hegemônica interdita a noção de um sistema fechado de identidades relacionais, ou seja, um sistema em que os sentidos dos significantes estão completamente fixados. Não fosse a vacuidade dos significantes, não haveria campo para nenhuma articulação e a repetição do significado seria a tônica da política.

Pondo à mostra os vínculos entre o sentido individualista adquirido por *qualificação* ou *desenvolvimento de habilidades cognitivas*, as necessidades do capital (educação-economia) e a estrutura lógica da democracia liberal-representativa (indivíduo como unidade de representação política) (educação-política), a *autonomia* (racionalidade própria universalizante) da ação educativa é igualmente posta à prova. Desconstruir a naturalidade dos vínculos entre as esferas do social pressupõe um estranhamento que só é possível mediante a construção de espaços político-culturais relativamente autônomos em relação à estrutura social. No cerne desse estranhamento está o questionamento da

equivalência construída principalmente na década de 1980 entre "trabalhador" e "cidadão" (Mesquita, 2009).

Tal equivalência exclui da análise político-educacional o questionamento acerca dos espaços sociais destinados à prática pedagógica. Sob a égide de modelos liberais de democracia, o "cidadão" torna-se abstrato (sem ancoragem local), o que facilita a construção ideológica da *autonomia* educacional. O apartamento da ação pedagógica do espaço da produção revela-se, assim, condição *sine-qua-non* para uma educação dirigida ao cidadão(-trabalhador). Essa operação restringe o potencial antagonístico da ação pedagógica, posto que inibe perspectivas mais coletivistas capazes de colocar em pauta uma educação voltada para o controle do processo produtivo, conforme princípio marxiano (Nogueira, 1990). Reverter esse quadro requer, como vimos, a construção de espaços político-culturais mais autônomos, o que pode ser vislumbrado, ainda que em outros termos, na prática político-pedagógica do MST.

Vendramini (2004), refletindo sobre práticas educativas emancipatórias em Portugal, chama a atenção para o potencial epistemológico da *educação experiencial*, sobretudo das experiências desencadeadas em *contextos locais*, pois capazes de gerar reflexões contra-hegemônicas acerca do sentido da escola. A autora aponta que a emergência do *local* na prática educativa advém da crise dos espaços tradicionais de socialização ligados ao assalariamento e ao Estado de bem-estar social (escola, família, sindicato)[3]. Denuncia então que a ação pedagógica hegemônica funda-se numa suposta *intemporalidade* e *extraterritorialidade* da escola (universalidade, *autonomia*).

Essa relação entre o local e as práticas pedagógicas antagonísticas está presente na experiência do MST. A Escola do Campo resiste à redução da *formação* à profissionalização voltada para o atendimento das necessidades do capital. A pergunta que permanece é acerca de como as escolhas políticas estratégicas mais gerais envidadas pelo MST se relacionam com seu projeto pedagógico.

Uma característica da ação pedagógica do MST a ser mais bem explorada é o rompimento com os limites institucionais da *escola* como espaço *per se* de ancoragem do processo ensino-aprendizagem. A metáfora da *escola em movimento* tem a qualidade de propiciar, no âmbito do movimento dos sem terra, entendido como um espaço político-cultural relativamente autônomo, momentos de aprendizagem em que a ação concreta (e não a mera simulação, tônica de um fazer educativo escolar centrado, metodologicamente, em situações de artificialidade) está no cerne mesmo do aprendizado.

Revela-se, assim, uma dimensão ontológica do político (Laclau; Mouffe, 2001), pois as práticas político-pedagógicas de participação estimuladas pelo MST (habilidades cognitivas) modificam, como observa Paiva (2003), "[...] o comportamento dos sujeitos nas suas relações cotidianas", apontando para a construção de novas "identidades" e "cultura política" (Paiva, 2003, p. 1). A decisão de guardar certa externalidade/tensão aos/com os espaços político-sociais hegemônicos tem implicações de ordem "estratégica", pois possibilita

o descolamento da cultura da ordem social. É assim que entendemos a importância que Paiva (2003, p.3) imputa às "[...] mudanças de mentalidade e de comportamento dos indivíduos". Paiva, nos nossos termos, preconiza uma articulação entre educação, cultura e política:

> [...] na dinâmica constitutiva dos movimentos sociais, elaboram-se conhecimentos que são apropriados e formam os próprios sujeitos que ao serem construídos se *opõem aos papéis sociais e à lógica de dominação*. É deste processo que deriva a *função educativa dos movimentos sociais*, à medida que se tornam *espaços por excelência de um aprendizado político e social*. Os fenômenos discursivo e político tornam-se para os indivíduos que deles participam *referência tanto objetiva quanto subjetiva*. Objetiva quanto à estrutura de condução de suas ações e subjetiva enquanto suporte de sustentação de seu modo de agir, através dos sentimentos e emoções, medos; enfim nas relações afetivas, envolvendo todas as esferas de valores normativos e éticos (grifos nossos) (Paiva, 2003, p. 4).

Opor-se aos *papéis sociais* e à *lógica de dominação* é uma tarefa que requer descolamento cultural, politicamente construído, da ordem social. Para além do espaço escolar oficial, os movimentos sociais podem adquirir uma *função educativa*, sendo que, para tal, têm que se qualificar como *espaços de aprendizado*. A centralidade metodológica da ação no fazer educativo só é possível, outrossim, mediante suportes *objetivos* e *subjetivos* (espaço político-cultural).

Essa discussão perderia poder de convencimento caso desconsiderasse a *necessidade*, hegemonicamente imposta, de articulação com a escola oficial (o que desessencializa as experiências local-comunitárias). Tal articulação, outrossim, qualifica-se quando os atores sociais apresentam demandas coletivas ao poder público que tensionam com o fazer educativo voltado para a formação do indivíduo universal do liberalismo (cidadão-trabalhador talhado segundo os interesses do capital). Aos militantes-educandos do MST são oferecidas oportunidades de formação voltadas ao desenvolvimento de habilidades que atendam aos anseios do movimento de "[...] organização e intervenção políticas na realidade social" (Paiva, 2003, p. 11). Refletir acerca desse tipo coletivo-local de demanda faz-nos compreender a preocupação de Barreto (2006), para quem *a construção de direitos* no campo só é possível quando o próprio Estado passar a ser objeto de educação.

As *habilidades* desenvolvidas nos educandos excedem os limites das questões político-organizativas. Ao antepor-se, com demandas coletivas, à lógica estrutural da institucionalidade democrática, um projeto político-pedagógico antagonístico contrapõe-se às demandas do capital ao sistema educacional. Um resultado dessa disputa hegemônica é que as tecnologias de produção passam a ter sua racionalidade questionada. Vejamos essa passagem do artigo de Andrioli (2007):

> A indústria agrícola tenta estimular o uso de tecnologias aos agricultores para que o trabalho produtivo e a correspondente mais valia relativa no conjunto do sistema produtivo aumente. O trabalho de uma família de agricultores passa a ser adaptado à lógica da produção capitalista através da adoção de técnicas mais "modernas". *Através da divisão do trabalho é possível, de maneira semelhante como na indústria, a separação do planejamento do trabalho de sua execução, de forma que os agricultores, assim como os trabalhadores da indústria, passam a ser subjugados ao poder da técnica*. Partindo-se do pressuposto de que existe uma *correspondência entre o paradigma da técnica e o sistema político vigente*, os agricultores são levados, gradativamente, através das instituições políticas, a se adaptarem ao modelo técnico mais adequado às relações capitalistas (grifo nosso) (Andrioli, 2007, p. 4).

Abstraímos daqui que aquela pretensa intemporalidade e extraterritorialidade do fazer educativo podem ser entendidas como pré-requisitos da *separação do planejamento do trabalho de sua execução*. Só assim, quando a técnica ganha ares de universalidade, é que os trabalhadores – cidadãos desterritorializados no bojo do *sistema político vigente* – podem ser interpelados ideologicamente pelo capital.

Ambiente Narrativo: uma proposta conceitual para análise de projetos político-pedagógicos antagonísticos

Há em nosso argumento uma questão de fundo: como conceber, para além das amarras estruturalistas e da existência de sujeitos autocentrados, a possibilidade de emergência de ações político-pedagógicas antagonísticas? Práticas educativas antagonísticas demandam, outrossim, uma postura mais "criativa" e menos reprodutiva diante do conhecimento[4] (Galo, 2003; Arroyo, 2008; Kohan, 2008). Em que condições podem emergir um processo educativo de tal natureza? Para responder essa questão, uma outra dimensão social, entreposta na relação entre educação, política e economia tem que ser considerada. Trata-se da dimensão cultural que, descolada da ordem social, desafia, como temos visto, as lógicas epistemológicas totalizantes. Estas últimas, referenciadas numa noção mais fechada de estrutura, tendem a fixar o sentido político da educação. Assumimos, nesse contexto, o desafio teórico de superar a dicotomia sujeito/objeto.

Essa problemática guarda afinidade com a teoria do discurso de Ernesto Laclau (1986; 1993; 1996; 2005) e Chantal Mouffe (1996; 2002), de matriz pós-estruturalista. Para que se possa visualizar a contribuição que tal abordagem pode trazer para a compreensão dos processos educativos cumpre proceder a uma breve exposição histórica da emergência, nas ciências sociais, de uma preocupação político-metodológica com a questão da *identidade*. Foi a partir dessa questão que desenvolvemos – em triangulação com a análise de

narrativas de Margaret Somers (Somers, 1995; Somers; Gibson, 1995) e a semiótica de A. J. Greimas (1976) – o conceito de *ambiente narrativo*.

A discussão em torno de uma dimensão cultural deslocada da ordem social ganha evidência na década de 1980 na Europa, com a emergência de um leque de "novos" atores coletivos (Mouffe, 1996; Burity, 2002), que construíam espaços políticos de ação não redutíveis seja a indivíduos ou classes sociais. Verificou-se um retorno da questão democrática (Laclau; Mouffe, 2001; Lefort, 1987), desta feita observando-se a *dimensão política da constituição das identidades sociais*. Aprofundemos.

A questão identitária tem na emergência dos Estados nacionais sua condição de possibilidade. Isso porque as Nações são expressões materiais de um processo de diferenciação social que tende a desnaturalizar o ordenamento social (estrutura e relacionalidade de suas partes constitutivas). A escola está inextricavelmente ligada a um sistema político que é parte integrante de uma estrutura social de âmbito nacional. É, portanto, somente a partir do século XIX que a escola se torna uma instituição *universal*, passando a ficar a cargo do Estado e ser objeto de disputa (Nóvoa, 1991). Falar em educação remete, nesse contexto, à consideração daquela tensão entre as tradições local-comunitárias, jacobinas, socialistas utópicas (das quais o marxismo é herdeiro) e aquelas forças que tomavam o espaço nacional como palco preferencial da política. É, portanto, em torno da articulação entre o local e o nacional e dos diferentes modelos de democracia que tal articulação remete que se centra nossa discussão. Esse momento de articulação enseja noções específicas de *autonomia* da educação que implicam diretamente nas condições de possibilidade para a construção de projetos político-pedagógicos antagonísticos. Inserimos aqui nossa contribuição à sociologia da educação, que tem procurado superar a polaridade entre enfoques macroanalíticos, que desprezam as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos, e microanalíticos, mais preocupados com a sala de aula (Marques, 2000; Lima, 2001).

O conceito de ambiente narrativo procura captar a relação entre constituição de identidades coletivas e ação de representação política, que ocorre, como vimos, numa escala bem mais ampla do que a representação no espaço estritamente parlamentar. *O ambiente narrativo pode ser definido como um lugar topológico de articulação entre as estruturas narrativas mais profundas (tradição política) e a superfície discursiva (realidade)*. Trata-se de um espaço de *articulação*, o que ressalta tanto o trabalho da agência ou de uma subjetividade política, como o caráter constitutivamente compósito dos objetos sociais – contaminados pelas tradições e práticas políticas.

Há aqui que se considerar a proposição de Greimas que, questionando a pretensão de veridicção do discurso científico, relaciona o conceito de coerência à *isotopia*, que é a "permanência recorrente, ao longo do discurso, de um mesmo feixe de categorias justificáveis de uma organização paradigmática" (Greimas, 1976, p. 12). É dessa organização paradigmática, ou sintaxe narrativa

(estrutura), que provêm os sistemas de valores (verdade) que conformam as narrativas. O recurso às estruturas narrativas, contudo, como antevimos, não pode acontecer ao bel prazer dos atores políticos, tendo que se articular à realidade. A ação política depende, assim, da existência de um contexto receptivo, ou "terreno ideológico fértil", como diria Laclau alhures.

Nesse caso, a isotopia – lugar comum do discurso que lhe garante *coerência* – depende da existência de um espaço social que lhe seja receptivo e capaz de promover um efeito de verdade. Com isso, a depender da dimensão das crises, que evidenciam um terreno social deslocado, e da "eficácia" das narrativas antagonísticas, pode-se perceber mais ou menos radicalmente uma instabilidade nas fronteiras do socialmente instituído, que estabelecem os limites entre economia/política/educação. A estabilidade dessas fronteiras corresponde ao que Laclau chama de *hegemonia*, uma prática política que só existe por conta do caráter contingente e aberto das relações sociais (Howarth, 2000). Como efeito da prática hegemônica, as partes articuladas têm suas identidades prévias constantemente transmutadas de forma que já não podemos falar de *mediação* no sentido de ter "[...] um pé no mundo de fato e outro no universo narrativo[...]", como defendem, na perspectiva do realismo crítico, Brockmeier; Harré, (2003, p. 534). *O conceito de ambiente narrativo, então, procura englobar esses dois pólos como momentos internos da prática hegemônica, de forma que, levando em conta certa antropomorfização (cultura) do universo narrativo, possamos entender como os atores políticos constituem suas identidades no bojo da própria luta pela fixação de sentidos narrativos, que, por sua vez, se dá em consonância a uma materialidade do social entendida como sendo também resultante daquela prática*.

Partindo do conceito de discurso de Laclau (2005) (sistema de diferenças articuladas numa totalidade significativa), que engloba o linguístico e o extralinguístico, desenvolvemos a noção de *amplitude do ambiente narrativo*, como forma de aproximar as regras de construção dos discursos com as práticas políticas. Howarth (2000; 2002), num intento de fugir das amarras estruturalistas da arqueologia foucaultiana (e do que considera um certo idealismo linguístico do conceito de formação discursiva), propõe que as práticas sociais seriam envidadas desde *interesses* engendrados por *ideologias em constituição*. Essa perspectiva propõe-se a romper com a reciprocidade entre as regras que idealmente governam a produção de sentenças (formação discursiva) e a produção propriamente dita de tais sentenças. Ao ressaltar o caráter performático da ação política, Howarth (2000) denuncia que Foucault hipostasia as regras ao entendê-las como causas subjacentes das práticas e, assim, problematiza sua definição de formação discursiva como uma dispersão de sentenças/elementos.

Através do conceito de ambiente narrativo propomos que quanto mais autônomo for um espaço político-cultural maior será a capacidade dos atores de intervir politicamente no sentido de desvencilhar-se daquelas narrativas

que teimam em constituir tais espaços como momento interno de um processo histórico-narrativo. A emergência da escola como instituição democrática, parte constitutiva dos Estados nacionais, por exemplo, pode ser contestada mediante sua inserção num projeto político radicalmente antagonístico. Uma maior amplitude do ambiente narrativo é que confere plausibilidade a tal contestação (isotopia em Greimas).

Acessa-se tal amplitude mediante a consideração de dois vetores. Num eixo horizontal, tem-se a extensão dos setores sociais em crise (deslocamento), de forma que quanto maior for essa extensão maior será a quantidade de instituições e de organizações que se abrirão como lócus da política. Num eixo vertical, tem-se a *profundidade com que as estruturas narrativas são passíveis de articulação*. Isso tem a ver com o grau de radicalidade com que se podem questionar sentidos e valores narrativos mais ou menos fortemente fixados. Tal radicalidade se define no nível da dimensão da crise social porque se passa e depende da construção de espaços político-culturais para *qualificar* seu poder de intervenção no espaço público.

Considerações Finais

Acreditamos, à guisa de conclusão, que, através do conceito de ambiente narrativo, podemos construir novos parâmetros analíticos capazes de desafiar *verdades* a muito sedimentadas. Por exemplo, a crença na escola republicana, que se ancora na noção ideológica de autonomia da esfera política, é seriamente posta à prova.

As ações pedagógicas dos movimentos sociais devem, uma vez que se pretendam antagonísticas, ser pensadas como parte constitutiva de uma estratégia política mais ampla. O poder/possibilidade de se imprimir determinado sentido pretendido ao fazer educativo está em estreita relação com os *espaços político-sociais* destinados a tal prática. Isto porque os espaços sociais hegemônicos, que não pertencem a uma lógica imanente ao social, são historicamente constituídos por valores que conformam parcialmente a identidade dos atores políticos neles inseridos. Tal percepção valoriza o investimento político-educativo na *dimensão local*, posto que desnaturaliza identidades historicamente fixadas na modernidade como indivíduo e classe.

Advém daí a compreensão de certa *ontologia do político* que, tendo informado a construção do presente ensaio, chama a atenção para a importância da politização da cultura, como pré-requisito para a quebra das lógicas relacionais constitutivas das estruturas sociais. Rompendo com a noção de existência de identidades que emanam do social, *esta ontologia preconiza a construção de espaços político-culturais relativamente autônomos em relação à institucionalidade democrática como condição de possibilidade para a emergência de projetos político-pedagógicos antagonísticos*.

Tais espaços, apresentando-se mais férteis para a circulação de valores contra-hegemônicos, tornam factível o estranhamento do adjetivo *público* posposto ao nosso sistema de ensino e possibilitam aos atores políticos apresentarem demandas coletivas que tensionam os elos da lógica relacional hegemônica entre política, economia e educação.

Recebido em março de 2009 e aprovado em julho de 2009.

Notas

1 Marx e Engels tinham em mente, ao utilizarem tal termo, combater a universalidade abstrata do indivíduo liberal, intuindo, inclusive, a importância da linguagem/relacionalidade para a construção da consciência. A seguinte passagem de *A Ideologia Alemã* é bastante ilustrativa neste sentido: "Desde o início pesa sobre 'o espírito' a maldição de estar 'contaminado' pela matéria, que se apresenta sobre a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio entre os outros homens... A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens" (Marx e Engels, 1987, p. 43).

2 Cidade do sertão do Rio Grande do Norte onde, em 1963, Paulo Freire praticou, pela primeira vez, seu método de alfabetização de adultos. Tal experiência, pautado na construção dos círculos de cultura, veio a ganhar, segundo José Willington Germano (1997), projeção nacional e internacional.

3 É o deslocamento – crises e eventos sociais que trazem à tona a precariedade de todo fechamento estrutural, numa perspectiva laclauniana, que possibilita a emergência do sujeito. A "força do deslocamento", assim, advém da impossibilidade da constituição da sociedade, "do elemento de negatividade inerente à experiência humana, [do] elemento de ruptura e crise que ameaça nossas formas sociais – ideológicas –, o campo da objetividade" (Stavrakakis, 2000; 100).

4 Apesar de considerarmos ser plausível uma postura criativa diante do conhecimento, estamos cientes do cuidado que se deve tomar, nos termos da perspectiva teórica aqui adotada (que tem como eixo central a teoria do discurso laclauniana), para não incorrermos na crença em uma subjetividade política dada, ou seja, já realizada e constituída anteriormente às práticas educacionais. Proceder de tal maneira equivaleria a operar segundo os códigos da dicotomia sujeito-objeto, que pretendemos superar.

Referências

AFFONSO, Cláudia. **A CUT Conselheira:** tripartismo e formação profissional. Concepções e práticas sindicais nos anos 90. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **A Qualificação no Novo Contexto da Automação e Flexibilização do Trabalho:** um estudo do setor bancário. Disponível em http://www.anped.org.br. Acesso em 03 mar. 2009.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Tecnologia e Agricultura Familiar:** o movimento agroecológico como espaço de educação. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 03 mar. 2007.

ANTUNES, Ricardo. A CUT entre o Classismo e a Social-democracia. In: NETO, Sebastião L; GIANNOTTI, Vito (Org.). **Para onde vai a CUT?**. São Paulo: Scritta Editorial, 1993a. P. 85-94.

ANTUNES, Ricardo. Impasses e Desafios: a crise e os sindicatos. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 20, p. 66-69, 1993b.

ARROYO, Miguel G. A infância Interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 119-140.

AVRITZER, Leonardo. O Orçamento Participativo: as experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AZANHA, José Mário. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: mimeo, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A transformação da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BARRETO, Sônia Pereira. **A Experiência de Escolarização de Trabalhadores Rurais em Baturité - Ceará:** a construção ou a destituição do direito à educação no campo. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 03 mar. 2009.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOITO JÚNIOR, Armando. Neoliberalismo e corporativismo de Estado no Brasil. In: ARAÚJO, Angela (Org.). **Do corporativismo ao Neoliberalismo**: estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. P. 59-87.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Llaica e Gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24. N. 84, p. 735-762, set. 2003.

BRINTON, Maurice. **Paris**: maio de 68. São Paulo: Conrad Livros, 2003.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 39-49, 2004.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Cultura e Cultura Política: sobre retornos e retrocessos, **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.33, p.7–31, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteira** [recurso eletrônico], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELEY, Geoff. **Forjando a Democracia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

FERNANDES, Andréa Paixão. **O Diálogo Entre Trabalho e Educação de Jovens e Adultos:** e a formação do cidadão?. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 03 mar. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GERMANO, José Willington. As Quarenta horas de Angicos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 43, n. 59, p. 389-393, ago., 1997.

GIANNOTTI, Vito; NETO, Sebastião Lopes. **CUT ontem e hoje**. São Paulo: Vozes, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica e Ciência Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1976.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Madri: Editora Aleanza Ensayo, 2002.

HOWARTH, David. **Discourse**. Philadelphia: Open University Press , 2000.

HOWARTH, David. Uma Arqueologia do Discurso? avaliando a explicação e a crítica da ideologia de Michel Foucault. **Political Studies**, v. 50, p. 117-135, 2002.

INVERNIZZI, Noela. **Qualificação e Novas Formas de Controle da Força de Trabalho no Processo de Reestruturação da Indústria Brasileira**: tendências dos últimos vinte anos. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 03 mar. 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 40-61.

LACLAU, Ernesto. Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones Sobre la Revolución de Nuestro Tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto. Poder e Representação. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n.7, p. 7-28, dez., 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony e Socialist Strategy**: towards a radical democratic politics. 2. ed. Londres: Verso, 2001.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, AS, 2005.

LEFORT, Claude. **A Invenção Democrática**. 2. Ed. São Paulo. Brasiliense, 1987.

LIMA, Licínio C. de. **A Escola Como Organização Educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Berqstrom. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LÖWY, Michael. **A Guerra dos Deuses**: religião e política na América Latina. Petrópolis. Vozes, 2000.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil** (1916-1985). São Paulo: Brasiliense, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANDEL, Ernest. **O Lugar do Marxismo na História**. São Paulo: Editora Aparte Ltda, 1987.

MANFREDI, Sílvia Maria; BASTOS, Solange. Experiências e Projetos de Formação Social entre os Trabalhadores Brasileiros. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.18, n. 60, p. 117-143, dez., 1997.

MARQUES, Luciana Rosa. **Projeto Político-pedagógico**: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A Ideologia Alemã**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MESQUITA, Rui G. M. **Representação Política e Constituição de Identidades Coletivas:** estudo sobre a narrativa petista. Tese (Doutorado) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MOUFFE, Chantal. **Politics and Passion**. London: Centre for the Study of Democracy, 2002.

MOUFFE, Chantal. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NÓVOA, Antonio. Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Revista Teoria & Educação**, Maringá, n. 3, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e a Educação Brasileira**: qualificar para competir?. São Paulo: Cortez, 2005a.

OLIVEIRA, Ramon de. **As Respostas das Centrais Sindicais (CUT e Força Sindical)**: à crise do emprego no âmbito do Plano Estadual de qualificação profissional: relatório de pesquisa/CNPq. Brasília: CNPq, 2005b.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.

SADER, Eder. **Quando Novos Atores Entram em Cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 105-124, jul., 2000.

SOMERS, Margaret. Narrating and Naturalizing Civil Society and Citizenship Theory: the place of political culture and the public sphere. **Sociological Theory**, Wiley, v. 3, n. 13, p. 229-274, 1995.

SOMERS, R.S.; GIBSON, G.D. Reclaiming the Epistemological "Other"**:** narrative and the social constitution of identity. In: CALHOUN, Craig (Org.). **Social Theory and the Politics of Identity**. Oxford: Blackwell, 1995.

STEDILE, João Pedro. Entrevista. In: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 15-163.

STAVRAKAKIS, Yannis. On the Emergence of Green Ideology: the dislocation factor in green politics. In: HOWARTH, David (Org.). **Discourse Theory and Political Analysis:** identities, hegemonies and social change. UK: Manchester University Press, Manchester, 2000. P. 100-118.

STRECK, Danilo R. A Educação Popular e a (Re)construção do Público: há fogo sobre as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006.

TEIXEIRA, Anísio Espíndola. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da Contestação a Conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: UNICAMP, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Movimentos Educativos Emancipatórios em Portugal**. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 03 mar. 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Experiência Coletiva como Fonte de Aprendizagens nas Lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 67-80, 2005.

Rui Gomes de Mattos de Mesquita é graduado em História pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde concluiu o doutorado, também em sociologia. É professor adjunto da UFPE no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação/CE desde novembro de 2009.
E-mail: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 229-252
maio/ago 2010

Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel

Maria Manuela Alves Garcia

RESUMO - Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel. O artigo discute a reforma dos currículos escritos de sete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, utilizando como fontes análise documental e dezesseis depoimentos orais de sujeitos que estiveram envolvidos com esse processo na Universidade. Tendo como campo teórico estudos no campo das políticas curriculares e a noção foucaultiana de poder-saber, destacam-se a correlação de forças e as disputas materiais e simbólicas que atuaram na reforma e os seus impactos em termos dos saberes da formação docente. O estudo conclui que a construção da política no contexto estudado teve efeitos contraditórios, implicando um movimento de homogeneização e diferenciação dos currículos e o avanço de uma tendência pragmatista na formação docente.

Palavras-chave: **Política curricular. Reforma. Licenciaturas.**

ABSTRACT - Texts and Contexts in Teacher Education Reform: the case study of UFPel. The article analyses the reform of the curricula of seven undergraduate programs in teacher education of the Federal University of Pelotas (UFPel), motivated by the new official Guidelines for Teacher Education in Brazil, using document analysis and a set of 16 interviews from people involved with this process in the University. Having as referencial studies the field of curricular policy and the foucauldian notion of power-knowledge, the study highlights the correlation of forces and the material and symbolic disputes that acted in the reform and influenced the curriculum design. The study concludes that the construction of the policy in the studied context had contradictory effects, implying a movement of homogenization and differentiation of the curricula and the advancement of an pragmatist trend in teacher education.

Keywords: **Curriculum policy. Reform. Teacher Education.**

Este trabalho discute resultados de pesquisa[1] que investigou a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, de 19.02.2002), em sete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Dialogando com a noção de poder-saber (Foucault, 1990a,1993) e com estudos que examinam a construção das políticas curriculares para além da análise dos textos dessas políticas (Ball, 1994; Lopes, 2004), destaco alguns dos processos de poder-saber que atravessaram a construção dos novos textos curriculares das licenciaturas investigadas, problematizando algumas de suas implicações para os currículos escritos e a formação de professores no contexto da UFPel.

Realizou-se um total de dezesseis entrevistas semiestruturadas com sujeitos que estiveram ativamente envolvidos nos processos de reformulação dos currículos de licenciatura, entre fevereiro de 2002 e dezembro de 2004. Foram entrevistados nove coordenadores dos Colegiados dos cursos de Letras, História, Ciências Sociais, Educação Física, Matemática, Física, Química. No caso dos cursos de Física e Química, foram entrevistados dois coordenadores de cada um desses cursos, pelo fato de ter havido mudança da Coordenação durante o período abrangido pela pesquisa. Além disso, foram entrevistados quatro professores-membros do Colegiado do Curso de Letras, dois professores da Faculdade de Educação (FaE) que participaram da Comissão de Graduação (COMGRAD), organismo que discutiu e coordenou, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a implantação da reforma na UFPel, e, ainda, foi entrevistada a Pró-Reitora de Graduação que esteve à frente desse processo na Universidade no período de 2001 a 2004.

Os cursos escolhidos procuraram contemplar as diferentes áreas de conhecimento das licenciaturas na instituição,[2] e a seleção dos entrevistados foi pautada pelo cargo ou pela função que ocupavam na administração da Universidade e/ou no processo de implantação da reforma. O roteiro das entrevistas buscou uma descrição e avaliação da experiência vivida pelo entrevistado no processo de discussão e reformulação dos currículos escritos, destacando aspectos como a participação dos diferentes agentes e instâncias universitárias e seus embates, as dificuldades, as estratégias utilizadas para alterar os currículos escritos e os impactos da legislação nos currículos e na formação docente, na perspectiva dos entrevistados.

Além dos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) já antes citados, foram objeto de análise um conjunto de normativas e documentos orientadores referentes à Reforma na UFPel e as grades curriculares, novas e antigas, de quatro cursos investigados, Ciências Sociais, Educação Física, Física e Química, selecionados por abrangerem diferentes áreas de conhecimento, terem seu projeto curricular reformado já homologado pelo COCEPE quando da coleta documental realizada em 2004 e pela facilidade no acesso, no manuseio e na análise desses documentos.[3]

Considerou-se especialmente o período de tempo compreendido entre o início oficial das discussões em torno da reforma no interior da Universidade, fevereiro de 2001, e a aprovação dos novos currículos pelo COCEPE, em 2004, mesmo que algumas das considerações aqui feitas se remetam a um período posterior a esse recorte de tempo.

Armando uma Perspectiva de Análise: textos e contextos e relações de poder-saber

Os estudos em políticas curriculares no Brasil, na década de 1990, conheceram uma inflexão que vem possibilitando a ampliação da noção de política curricular para além dos currículos prescritos. A necessidade de estudos que considerem diferentes instâncias de elaboração e construção das políticas curriculares, dando visibilidade a processos sociais, culturais e políticos que confrontam os currículos prescritos com a instituição escolar, com os seus agentes, suas culturas e tradições, tem sido reconhecida por vários autores (Ball, 1994; Oliveira; Destro, 2003; Lopes, 2004; 2005).

Ball (1994) considera diferentes ordens de efeitos das políticas educacionais e curriculares e diferentes contextos que se interpenetram nos processos de elaboração e construção das políticas: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político, o contexto da prática, o contexto dos resultados, o contexto das estratégias políticas, possibilitando, do ponto de vista metodológico, a consideração da construção da política nesses vários níveis. Quer dizer, se as políticas são inicialmente estabelecidas a partir das instâncias de decisão política e administrativa, que definem as regras do jogo do sistema curricular, conhecer o que Ball (1994) denomina de "ajustamentos secundários" da política, ou seja, os ajustes que relacionam os professores à política e ao Estado, é deslocar a investigação das realidades dos fazedores das políticas para as estratégias de engajamento das instituições escolares e dos docentes na política.

Considerar as políticas educacionais e curriculares nesses termos permite uma análise de sua construção em diferentes níveis e contextos, considerando as inter-relações entre o global e o local, os textos e os contextos e as disputas entre os diferentes agentes educacionais nesse processo. Trata-se tanto de estar atento para o funcionamento das estruturas sociais mais amplas na elaboração e na construção das políticas quanto de localizar a agência, ou seja, as instituições escolares e seus agentes, como partes ativas do processo político e cultural que constrói o sucesso ou o fracasso das políticas e das reformas.

Ball (1994), reconhecendo as incertezas e os problemas de oferecer um significado úlimo de política curricular pela amplitude e instabilidade desse conceito na pesquisa e afirmando a impossibilidade de uma única perspectiva teórica dar conta dessa complexidade, propõe duas formas de significação que

neste estudo tiveram uma função estratégico-analítica, possibilitando o diálogo e o confronto da legislação curricular oficial com as condições de possibilidade de sua leitura e recontextualização na UFPel: a política como texto e a política como discurso. Dois aspectos de mútuas implicações que definem um único fenômeno, ao mesmo tempo texto, processos sociais, políticos, culturais e resultados. Se para espíritos mais puristas a distinção entre texto e contexto soa um tanto estranha, já que a noção de discurso numa perspectiva estritamente foucaultiana incorpora a noção de texto, do ponto de vista analítico essa distinção funcionou como operador que ajudou a construção do problema deste estudo.

Como texto, as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Os textos das políticas definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder, exigindo um esforço constante por parte de seus autores para lhes fixar o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são constantemente reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição etc. O conceito de recontextualização, desenvolvido por Bernstein (1998), é reapropriado no campo destes estudos para nomear esses processos de ressignificação implicados na construção das políticas curriculares.

Ainda sobre as relações entre os textos da política e os contextos da prática, diz Ball (1994) que os textos não falam claramente o que deve ser feito, mas criam circunstâncias nas quais é possível decidir entre um leque de opções contra outras opções possíveis. As políticas transformam algumas das condições sob as quais se trabalha, mas não modificam todas as circunstâncias. As políticas são ações sociais criativas e o resultado de conflitos e lutas entre interesses no contexto, não podendo ser lidas a partir exclusivamente dos textos.

Como discurso, a política curricular conecta necessidades de gestão e administração da população com as aspirações e expectativas individuais e está implicada em uma política de verdade e conhecimento na sociedade. O discurso tem conexões profundas com o desejo e o poder e tem efeitos de verdade, pois são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que tratam" (Foucault, 1995b). As políticas são sistemas de práticas e um conjunto de éticas e valores implicados na produção de certas formas de sociabilidade, subjetividade e trabalho. Considerar as políticas como discurso significa estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, bem como mapear seus efeitos, seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, seja nos padrões de acesso e oportunidades sociais.

A noção de poder-saber foi problematizada por Foucault em seus estudos sobre a produção da verdade, dos saberes ditos "sérios" e suas relações com o poder e a fabricação do sujeito na Modernidade. Para Foucault (1990a) a verdade e o poder têm íntimas conexões e concorrem para a produção de determinadas formas de subjetividade e modos de entender o mundo, especialmente as verdades postas em circulação pelos saberes das Ciências Humanas. No entanto, o saber e o poder são distintos e guardam suas especificidades, mantendo uma relação circular e se articulando por suas próprias diferenças: um polo reinscreve e reforça o outro incessantemente. Quer dizer, os saberes são, ao mesmo tempo, fruto de relações de poder, como as necessidades de governo da população ou da natureza na Modernidade, e instituem relações de poder na medida em que autorizam determinados grupos e seus saberes e excluem outros.

Foucault (1995a) inscreve-nos no interior de uma analítica que se afasta de uma concepção jurídico-repressiva do funcionamento do poder. O poder não é algo que se possua, ou que se exerça a partir de um foco único de soberania, mas é, sobretudo, uma relação de forças que se "exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis" (Foucault, 1993, p. 89-90). As relações de poder têm um "papel diretamente produtor" e são imanentes a todas as relações sociais ("econômicas, de conhecimentos, sexuais"), de modo que pensar o poder como exterioridade não passa de uma ficção. As grandes dominações e clivagens sociais são efeitos hegemônicos sustentados por uma rede de múltiplos pontos de poder, cuja racionalidade é a das táticas inteligíveis e anônimas que se exercem em níveis locais e limitados.

Quando analisava as negociações e os embates que foram travados entre os agentes e/ou as diferentes instâncias burocrático-administrativas da UFPel envolvidos com a reforma das licenciaturas, ou quando tentava entender como as Diretrizes Curriculares Nacionais foram incorporadas pelos novos currículos escritos e os deslocamentos de poder e saber que possibilitaram, percebi a produtividade dessa perspectiva para expressar esses movimentos e processos que foram fundamentais no desenho curricular dos cursos investigados. A tradição e a história da instituição, a cultura incorporada em cada departamento e em cada curso, conforme evidenciaram os depoimentos, jogaram um papel determinante na negociação das Diretrizes e no desenho dos novos currículos. Por outro lado, a legislação, por meio das regulações dos tempos e dos saberes da formação docente, deixou suas marcas nos desenhos curriculares e possibilitou importantes deslocamentos de grupos e saberes nos currículos das licenciaturas, que provavelmente terão impactos significativos na identidade dos professores formados pela UFPel.

Nesse sentido, a política curricular é um dispositivo de governamentalidade (Foucault, 1990b), instituindo significados acerca da formação humana e formas de racionalidade que visam fabricar e modificar formas de subjetividades e relações sociais. As políticas curriculares e as reformas são dispositivos de regulação social que vinculam objetivos administrativos do Estado à autonomia dos sujeitos, e suas implicações fundamentais estão no modo como os

sujeitos são levados a construírem suas experiências subjetivas e a posicionarem-se nas relações sociais (Popkewitz, 1997; Ball, 2005).

Influenciadas pelos estudos de Ball e de Bernstein e, ainda, pelos estudos de Canclini (2003a, 2003b), investigadores brasileiros, como Lopes (2004; 2005) e Oliveira e Destro (2003), têm tratado da política curricular como política cultural, uma arena de disputa por significados e de recontextualizações constantes do texto curricular sob a influência de múltiplos fatores. Como política cultural, a política curricular é a síntese de projetos muitas vezes antagônicos e a expressão da correlação de forças que grupos particulares têm em um determinado momento da história. As políticas são resultado de "canibalizações" (Ball, 1994) e hibridizações (Lopes, 2004; 2005), de ambiguidades e lutas entre diferentes posições curriculares, projetos políticos, econômicos, condições materiais, recursos humanos, interesses pessoais etc., sendo constantemente ressignificadas no confronto com realidades particulares.

Do ponto de vista das mudanças no trabalho docente e nos processos de formação de professores, está em marcha, defendem Ball (2005) e Santos (2004), uma cultura do trabalho que minimiza os valores de uma ética do serviço público em favor da definição da educação como mercadoria, passível de empresariamento e avaliada por uma lógica produtivista e competitivista. O trabalho docente vem sendo crescentemente definido do ponto de vista oficial segundo uma racionalidade assentada na performatividade, no (auto) gerencialismo e na ausência do sentido de profissionalismo na acepção estrita do termo. Em vez de uma ocupação definida pelo valor intrínseco que ela possui, que pode ser descrita em termos qualitativos e compreensivos, o trabalho docente está se transformando em uma ocupação flexível que se caracteriza por habilidades de cunho eminentemente instrumental, possíveis de serem aferidas periodicamente por exames nacionais e índices de ordem quantitativa.

Também Freitas (2002) corrobora a tese da desprofissionalização docente. Segundo ela, essa tendência expressa-se na medida em que o documento oficial privilegia centralmente a avaliação e a certificação de competências, enfatiza habilidades e conteúdos de cunho eminentemente instrumental relacionadas à gestão do ensino e da sala de aula, permite o aligeiramento dos cursos em termos de carga horária quando comparados aos cursos de outras profissões de maior prestígio social, autorresponsabiliza os professores pelo processo de sua formação e desloca a formação do interior da universidade e de faculdades/centros de educação e cursos de Pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas.

Partindo dessas considerações, conduzo a atenção para as relações de poder-saber que atravessaram o processo de elaboração dos novos currículos escritos das licenciaturas investigadas, identificando a substância dos conflitos no processo de discussão da reforma no interior da UFPel e os impactos da legislação do CNE nos textos curriculares de quatro dos cursos investigados.

A Negociação da Reforma em Cursos de Licenciatura na UFPel: os embates e os ajustamentos locais

A Substância dos Conflitos

As discussões em torno das mudanças exigidas pela reforma das licenciaturas, instituída pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1 e CNE/CP 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente) iniciaram na UFPel sob a coordenação da PROGRAD que, entre outras tentativas de envolvimento da comunidade universitária, organizou, em dezembro de 2002, um seminário das licenciaturas, que, mesmo com a pouca participação dos docentes e alunos desses cursos, estabeleceu um cronograma de trabalho que previa o encaminhamento ao COCEPE dos novos currículos para sua aprovação no final de 2003 e sua implantação a partir de março de 2004.

Imbuída do desejo de obedecer à nova legislação nacional, que previa um prazo de dois anos para as licenciaturas se adaptarem às novas regras,[4] a PROGRAD, por meio da COMGRAD, composta pela própria Pró-Reitora, por três representantes de cursos de graduação (Ciências Sociais, Letras, Faculdade de Ciências Domésticas) e por um representante da Faculdade de Educação, tomou em suas mãos a condução da reforma. Findando o prazo de dois anos e em fim de mandato[5] na Pró-Reitoria, percebendo as dificuldades e as disputas que pautavam a elaboração dos novos currículos, a Pró-Reitora de Graduação encaminhou ao COCEPE propostas de regulamentações que detalharam e interpretaram a matriz curricular proposta pela legislação do CNE no sentido de homogeneizar as mudanças e de garantir a implementação da reforma no prazo estipulado. Essas regulamentações fixaram responsabilidades e definiram espaços de atuação desiguais para os diferentes agentes e unidades envolvidos com a formação docente na Universidade, acirrando disputas e inconformidades com o processo de condução da reforma.

O processo de discussão foi bastante restrito. Na maioria dos casos, somente os coordenadores de curso tiveram acesso às normativas do CNE, fazendo uma tradução das mesmas para os demais membros dos Colegiados. Os entrevistados, na sua totalidade, criticaram fortemente a linguagem dos textos do CNE, por a considerarem demasiadamente "empolada", dúbia e complexa, dificultando a compreensão dos que não são especializados, como disseram, em Pedagogia. A noção de competência, considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais a "concepção nuclear na orientação do curso" (Resolução CN/CP 1/2002) e balizadora da seleção, da organização e da avaliação do conhecimento curricular, não teve maior influência na discussão e elaboração dos novos currículos escritos. Predominou a força da tradição de um tipo de organização curricular baseada em disciplinas e conteúdos de ensino.

A legislação do CNE, ao definir quatro grandes componentes curriculares[6] para os cursos de licenciatura, a carga horária e a natureza das atividades a

serem desenvolvidas em cada um deles, limitou fortemente, segundo as palavras dos coordenadores de curso, as possibilidades de construção local dos currículos escritos. Por sua vez, a interpretação da legislação federal elaborada pela PROGRAD na UFPel, por sua posição de autoridade na hierarquia da administração universitária, impôs ainda maiores restrições, excluindo outras alternativas de interpretação que pudessem partir das próprias licenciaturas e de seus Colegiados de Curso.

A estrutura curricular proposta pelas Resoluções do CNE foi recontextualizada (Ball, 1994) pelos cursos investigados como uma questão de adequação dos currículos já existentes aos componentes curriculares e às séries de tempos determinados pela legislação. Resultaram desse processo textos curriculares que incorporaram os componentes curriculares e a distribuição de tempo proposta pelas Diretrizes Nacionais, mas deixaram intocada a organização disciplinar do conhecimento e a transmissão de conteúdos como o aspecto central do processo de formação docente e do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram negociadas localmente à luz das injunções da política universitária da UFPel, da história – muito diversa – dos diferentes cursos de licenciatura, da tradição e da cultura institucional, dos recursos e da força de trabalho docente disponível nos departamentos envolvidos com a reforma em termos de número, qualificação profissional e mentalidades. Nesse processo, os conflitos entre concepções diferenciadas acerca da profissionalização docente, as disputas sobre os saberes e os locais que deveriam ser privilegiados nos currículos e na formação docente constituíram a substância dos conflitos e determinaram, em grande parte, a dinâmica do processo da reforma e a espacialização dos saberes nos desenhos curriculares. Por espacialização dos saberes curriculares entende-se a distribuição dos lugares e tempos de formação e das responsabilidades no processo de formação docente.

As normativas nacionais referentes aos cursos de licenciatura reacenderam velhas disputas no campo da formação docente acerca da natureza dos saberes, dos lugares e dos agentes formadores que devem ser privilegiados nos processos de profissionalização dos professores da Educação Básica. Ao propôr uma estrutura curricular autônoma e com identidade própria para as licenciaturas, e o aumento dos tempos dedicados a conteúdos de cunho pedagógico, mesmo que reduzindo-os a uma estreita concepção de prática e saberes de ordem instrumental, as Diretrizes Nacionais implicaram, pelo menos em tese, a ampliação nos currículos do espaço de influência da Pedagogia e das Faculdades de Educação. No entanto, essas propostas, no caso aqui estudado, vêm sendo recontextualizadas pela precarização do trabalho em algumas unidades universitárias[7] e pelo fortalecimento, nas últimas décadas, no campo acadêmico e científico, de grupos disciplinares específicos que têm suas próprias ideias acerca da profissionalização docente, mesmo que entre esses muitos não estejam especificamente preocupados com esse problema.

São históricas as disputas entre pedagogos e especialistas no ensino de determinadas áreas do conhecimento na reivindicação de maior autoridade

científica para tratar do fenômeno educativo e dos processos didático-pedagógicos inerentes a cada uma dessas áreas. São agentes com visões e valores diferenciados acerca do ensino e do que deve ser central na formação de professores (Garcia, 1994). Divisões que resultam de trajetórias intelectuais e práticas acadêmicas e científicas profundamente diferenciadas, que vão conformando um certo *habitus* (Bourdieu, 1987) ou um conjunto de disposições, nem sempre conscientes, que funcionam como referências para o julgamento do que realmente importa como ciência e do que é relevante para a formação e o sucesso do docente. Por outro lado, essas mesmas divisões vêm sendo produzidas pela própria estrutura universitária.

A organização departamental, as diferentes atribuições de unidades acadêmico-administrativas, como as Faculdades e os Institutos Básicos, que resultaram da Reforma do Ensino Superior de 1968, produziu uma cisão entre a formação científica em uma área de conhecimento específica e a formação profissional. Os Institutos Básicos foram unidades organizadas para se dedicarem à pesquisa básica e ao ensino desses conhecimentos sem a preocupação com as suas aplicações a campos profissionais específicos. Uma boa parte dos docentes que atuam nos departamentos lotados nos Institutos Básicos, apesar de muitos deles atualmente terem encargos didáticos nos cursos de licenciatura, permanece distante das questões que envolvem o campo da Educação, da Pedagogia e da Formação de Professores. A formação desses docentes, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, atesta essa distância, e seus investimentos em termos de pesquisa vieram se dando prioritariamente em áreas do conhecimento não relacionadas à Educação ou ao ensino.

Nesse contexto, as Faculdades de Educação e os Departamentos de Educação advogaram para si a exclusividade da competência na formação docente, pois prevalecia a ideia de que o estudo dos fenômenos relacionados ao pedagógico e ao ensino seria a razão de sua própria existência e em seus territórios estaria a força de trabalho mais autorizada por sua formação e titulação a tratar dessas questões. Nessa perspectiva, em uma política de conquista de espaços e de ampliação de sua influência no interior da UFPel, a Faculdade de Educação, desde sua criação, em 1978, até a primeira metade da década de 1990, buscou para si o monopólio da formação pedagógica e didática nas diferentes licenciaturas. Nesses anos manteve uma política de concursos em que procurava atrair para o Departamento de Ensino (DE) um conjunto de professores licenciados no ensino das diferentes áreas dos conteúdos escolares, a fim de ministrarem a Metodologia do Ensino e a Prática de Ensino nas diferentes licenciaturas da UFPel. Essa prática tornou-se inviável a partir da segunda metade da década de 1990, quando as universidades públicas passaram a sofrer os efeitos da política federal de contenção de vagas docentes.

Em levantamento realizado pelo próprio DE, em julho de 2005, verificou-se que, mantidas as regulamentações do COCEPE aprovadas em março de 2004, especialmente a responsabilidade da Faculdade de Educação na oferta das disciplinas que compuseram o componente curricular do Estágio Supervi-

sionado, esse departamento, a partir da implementação dos novos currículos no primeiro semestre de 2004, teria uma duplicação da sua carga horária total de ensino – as 4.600 horas-aula despendidas em 2003 para atender os encargos didáticos dos currículos das licenciaturas passariam a 8.710 horas-aula com a implantação dos novos currículos, a partir do 4º e do 5º semestres desses cursos. Essa condição de trabalho impôs o recuo na reivindicação de uma posição de privilégio que esse departamento historicamente vinha tendo na oferta das Metodologias de Ensino, das Práticas de Ensino e na condução dos Estágios Supervisionados.

Aliada à precarização do trabalho no Departamento de Ensino, desde o final dos anos 1980, a ampliação na UFPel do número de cursos de bacharelado e licenciatura,[8] ou somente de licenciatura, ligados aos Institutos Básicos das áreas de Ciências Biológicas e de Ciências Exatas e Tecnologia, veio estimulando a criação de competências no campo dos estudos educacionais e contribuindo para a alteração da correlação de forças no campo da formação docente no interior da Universidade, mesmo que, como alguns depoimentos destacaram, a licenciatura continue disputando um lugar legítimo no interior dessas unidades.

A licenciatura, nas unidades que criaram concomitantemente seus cursos de Bacharelado, foi subsumida num desenho curricular que privilegiou uma forte carga horária em disciplinas na área de conhecimento específica do bacharelado, acrescida de um conjunto de disciplinas de formação pedagógica[9], cursadas de modo concomitante a partir da metade do curso. As licenciaturas foram organizadas nessas unidades para aumentar o campo de influência acadêmica e política desses Institutos na estrutura universitária ou para ampliar as possibilidades de os seus egressos bacharéis encontrarem um lugar seguro e estável na estrutura ocupacional, apesar dos baixos salários e do pouco prestígio social do magistério.

Tendo um lugar mais ou menos legítimo no interior dessas unidades universitárias, a presença das licenciaturas parece ter despertado o interesse de alguns grupos de professores e alunos e colocado na agenda dessas instâncias questões relacionadas ao ensino e à formação de professores. Competências e disciplinas sobre esses temas foram criadas e passaram a ser oferecidas à revelia da Faculdade de Educação, ampliando nos currículos de licenciatura o espaço de influência desses grupos, de seus saberes e de suas perspectivas sobre o ensino e a profissionalização docente. Um exemplo desse movimento são os currículos de licenciatura em Física e de licenciatura em Matemática. Criados ao longo da década de 1990, tomaram a iniciativa de ofertarem, sob sua responsabilidade, disciplinas do tipo "Instrumentação para o Ensino da Física", ou, ainda, "Laboratório de Matemática", cujo foco são os processos de instrução específicos a esses conteúdos escolares, complementando um tipo de formação pedagógica e didática dada pela Faculdade de Educação, que é considerada por muitos como demasiadamente genérica e pouco útil ao professor no enfrentamento de seus problemas de ensino.

Movimento similar é evidente em nível nacional quando se observa a crescente influência política e autoridade científica que grupos disciplinares específicos vêm adquirindo para falar de questões pedagógicas, partindo de suas próprias perspectivas e *habitus*. Exemplar disso é a criação, em setembro de 2000, à revelia da representação da área de Educação, de uma representação da área de "Ensino de Ciências e Matemática" junto ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação do Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), reunindo consultores das áreas de Biologia, Química, Física e Matemática, em uma conjuntura de incentivos da política oficial de pós-graduação à organização e à criação de cursos de mestrado profissional.

Assim que, no processo de reforma dos novos currículos, departamentos e licenciaturas ligados aos Institutos Básicos e a outras unidades da estrutura universitária reivindicaram a possibilidade de assumirem boa parte da formação de seus professores, incluindo a responsabilidade pela oferta de disciplinas que até então eram lotadas no Departamento de Ensino, como, por exemplo, o Estágio de Docência Supervisionado. Inconformados com a interpretação que a PROGRAD e a COMGRAD faziam das Diretrizes Curriculares Nacionais e com o privilégio que as normativas aprovadas no COCEPE em março de 2004 davam à Faculdade de Educação, os Colegiados de Curso acabaram por conseguir a revogação dessas normativas pouco mais de um ano depois, em reunião do mesmo Conselho, no dia 08/09/2005, já agora durante a gestão da nova administração superior da UFPel, empossada no início desse mesmo ano. As novas normativas concederam maior autonomia aos Colegiados de Curso para alterarem os desenhos curriculares de acordo com suas próprias perspectivas, respeitando a legislação federal, e para delimitarem as responsabilidades pela oferta dos saberes curriculares, retirando o privilégio que a Faculdade de Educação detinha na oferta e na condução dos Estágios Supervisionados (Universidade Federal de Pelotas. Parecer, 08/09/2005).

O Movimento dos Saberes nos Textos Curriculares

O impacto da reforma nas grades curriculares e nos saberes que constituem a formação docente é outro aspecto que mereceu a atenção deste trabalho. Essas mudanças revelam a dinâmica da construção da política curricular em contextos locais e chamam a atenção para os aspectos profundamente contraditórios e inesperados que podem estar implicados nesse processo. Indicam também a tendência geral que a profissionalização docente vem tomando nas últimas décadas no país.

As soluções encontradas pelos cursos estudados para resolver o desenho dos currículos atendendo às exigências da Resolução do CNE/CP 2/2002 foi bastante diversa, o que evidencia a multiplicidade de interpretações e de soluções possíveis a partir do mesmo texto legislativo (Ball, 1994). O que se faz aqui é identificar algumas das estratégias que os cursos encontraram para incluir

nos novos textos curriculares a matriz curricular e a distribuição do tempo de formação proposto pela Resolução do CNE/CP 2/2002. Considerando a natureza dos saberes que foram incluídos e excluídos dos currículos escritos e as mudanças instituídas pela legislação em relação aos antigos currículos, destacam-se alguns dos efeitos da reforma nos cursos estudados.

Em todos os casos analisados, houve efetivamente nos currículos novos de licenciatura um acréscimo significativo da carga horária destinada a disciplinas pedagógicas e ao preparo do professor[10], relativamente à carga horária total obrigatória para a integralização do curso. Sem dúvida, esse foi um aspecto resultante da estrutura curricular proposta pela Resolução do CNE/CP 2/2002 e pela obrigação de os cursos de licenciatura terem "terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em projeto específico" (Parecer CNE/CP 9/2001). Essa medida, considerando o antigo modelo curricular que habilitava ao mesmo tempo o bacharel e o licenciado, favoreceu a configuração de uma identidade curricular mais clara tanto dos cursos de licenciatura quanto de bacharelado.

Para inserir nos currículos os tempos dos Componentes Curriculares propostos pela legislação, especialmente as 400 horas de Prática como Componente Curricular e as 400 horas de Estágio Supervisionado, os currículos de licenciatura analisados, de modo geral, utilizaram como estratégia a exclusão de disciplinas cujo foco são os conteúdos da área de conhecimento que é objeto de ensino da licenciatura. Essas disciplinas passaram nos novos currículos ao rol das disciplinas optativas, que atendem ao princípio da flexibilidade curricular e permitem a individualização do percurso do aluno juntamente com as 200 horas de Atividades Complementares. As disciplinas optativas desempenham um papel determinante na construção dos currículos do bacharelado naquelas unidades que se viram diante da dificuldade de duplicar uma estrutura de ensino para continuar oferecendo as duas habilitações.

As disciplinas excluídas do campo das disciplinas obrigatórias dos currículos de licenciatura são as de conteúdos mais especializados, que envolvem a aprendizagem de níveis mais complexos da área de conhecimento que é objeto do ensino do futuro professor, a aprendizagem de tecnologias específicas que visam à preparação do pesquisador e/ou a atuação em regiões do mercado profissional altamente especializadas.

Por exemplo, o novo currículo de licenciatura em Educação Física, em relação ao currículo vigente em 2001/2, excluiu disciplinas de aprofundamento das diferentes práticas esportivas, que tinham, no currículo antigo, pelo menos dois semestres em cada modalidade esportiva (atletismo, futebol, voleibol, handebol, natação, basquetebol, lutas), sendo que a "Ginástica" e suas modalidades (artística, rítmica) tinham uma extensa carga horária, aparecendo em sete semestres do curso. Permaneceram no currículo novo da licenciatura (versão 2006/1) um semestre ou dois dessas disciplinas e novas disciplinas que enfatizam atividades de observação, conhecimento e instrumentação para o ensino da Educação Física em ambiente escolar.

O currículo reformado da licenciatura em Educação Física (2006/1) prevê a integralização do curso com 2.958 horas obrigatórias (174 créditos) mais 153 horas de disciplinas optativas (nove créditos), totalizando 3.111 horas a serem cumpridas em oito semestres. Pelo menos 38,25% (ou 1.190 horas) dessa carga horária total são destinados a disciplinas relacionadas à Educação e ao ensino. A Prática como Componente Curricular aparece com um total de 408 horas, distribuídas ao longo de cinco semestres (do 3º ao 7º semestre), com uma única Ementa que diz: "Identificação e aproximação de diferentes campos de inserção do profissional de Educação Física; avaliação e reflexão dos diferentes espaços profissionais". O Estágio Supervisionado, também com 408 horas, aparece nos três últimos semestres do curso, com 136 horas cada semestre, dedicados ao estágio a ser desenvolvido de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio. Esses semestres de estágio são precedidos respectivamente de três semestres de uma disciplina chamada de "Práticas Pedagógicas da Ed. Física até a...", de 51 horas cada uma, totalizando 153 horas, que preparam o aluno para realizar o estágio em cada um dos graus de ensino em que ele será habilitado. O foco dessas disciplinas são os currículos e a metodologia do ensino em cada um desses níveis de ensino. Esses três distintos conjuntos disciplinares apresentam conteúdos eminentemente "práticos" e "instrumentais", ocupando um total de 969 horas, ou seja, pelo menos 81% do total do tempo curricular destinado ao estudo de questões relacionadas à Educação e ao ensino. Observe-se que a extensa carga horária (408 horas) dedicada à Prática como Componente Curricular e a apresentação de uma única Ementa que genericamente enfatiza a aproximação, a reflexão e a avaliação de diferentes modalidades da prática escolar suscita questionamentos sobre o aproveitamento desse tempo da formação.

Por outro lado, o currículo do bacharelado ficou com uma clara identidade de preparo do técnico desportivo, do preparador físico e instrutor de academia. Os currículos do bacharelado e da licenciatura têm algumas disciplinas em comum, sem comprometer a identidade de cada curso/percurso. A posição nas grades curriculares dessas disciplinas comuns não são nos mesmos semestres. A mesma disciplina passa a ser ofertada duas vezes ao ano para atender os dois currículos. Por exemplo, "Futebol I" passou a ser ofertada no 1º semestre do curso de bacharelado e no 2º semestre do curso de licenciatura, ou então "Basquetebol I", que consta no 2º semestre do bacharelado e no 4º semestre da licenciatura. Ou ainda, "História da Educação Física e do Desporto", que aparece no 3º semestre do bacharelado e no 5º semestre da licenciatura. Considerando esse dado, parece que os departamentos e seus professores conseguiram chegar a uma solução que respeitou a autonomia e a identidade de cada curso.

O currículo do bacharelado deixa claro que se beneficiou das discussões desenvolvidas durante o processo de reforma porque também incorporou cinco semestres de "Prática como Componente Curricular" a partir do 4º semestre do curso, como também quatro semestres de "Estágio Supervisionado em Educação Física", a partir do 5º semestre do curso. E no mesmo espírito da

licenciatura, permitindo uma flexibilidade maior no percurso do aluno, incorporou também um conjunto de disciplinas que se chamam de "Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I", com um total de 85 horas (cinco créditos). Aliás, parece que o currículo do bacharelado conseguiu uma flexibilidade curricular ainda mais radical que o currículo da licenciatura. A partir do 5º semestre do seu currículo escrito, ficam abertos os tempos na grade para os alunos escolherem as disciplinas que querem fazer entre um conjunto de 24 disciplinas que são ofertadas como optativas. No 5º semestre, o aluno tem que fazer nove créditos entre as optativas; no 6º semestre, doze créditos; no 7º semestre, seis créditos; e no 8º semestre, outros seis créditos. Ou seja, o aluno tem garantidos 561 horas para fazer escolhas que individualizem o seu percurso e processo de formação. Considerando que a carga horária total do curso de bacharelado é de 3.213 horas, o aluno tem entre 17,46% e 20,10% do tempo total do curso garantidos para individualizar o seu percurso de formação.

Tem-se aqui um exemplo em que claramente os dois currículos escritos se beneficiaram com a separação e o processo de discussão da reforma no interior da Escola Superior de Educação Física (ESEF), ficando os dois cursos com aproximadamente a mesma carga horária total (o bacharelado tem 102 horas a mais que o curso de licenciatura). Pelas entrevistas da pesquisa, sabe-se que dois grupos historicamente vinham disputando espaços e tempos na formação profissional do egresso desse curso no interior da ESEF: um grupo mais ligado à educação escolar, outro grupo mais identificado com uma identidade profissional capaz de permitir ao egresso a inserção no mercado das academias e no preparo técnico para as modalidades desportivas de competição. A julgar pela análise dos currículos escritos, parece que ambos os cursos conheceram avanços em relação ao currículo anterior.

Também no caso da Química a formação do licenciado e do bacharel na UFPel parece ter conhecido avanços com a reforma, em termos de uma identidade profissional mais definida, quando se comparam os novos currículos escritos com o antigo modelo unificado. Também neste caso observa-se que o currículo da licenciatura excluiu saberes mais complexos e especializados para atender às exigências da legislação em termos da distribuição de tempo na formação profissional docente. Os conhecimentos excluídos ou que passaram ao rol das disciplinas optativas do currículo de licenciatura estão relacionados a níveis mais complexos de aprofundamento em ramos específicos do conhecimento químico, a campos específicos de aplicação prática e ao desenvolvimento de tecnologias específicas. Por exemplo, "Química Industrial", semestres I e II, cada qual com três créditos no currículo antigo e que passaram ao rol das disciplinas optativas no currículo novo. Também o caso de "Tecnologia de Processos Químicos", I e II, que também passaram ao rol das disciplinas optativas com a carga horária reduzida em relação ao antigo currículo. Ou ainda o caso de cortes nos semestres finais de séries de disciplinas de mesmo nome com graus de aprofundamento crescente, como, por exemplo, a disciplina "Físico-Química", que, no currículo antigo, tinha quatro semestres de cinco crédi-

tos, passando no currículo novo a ter três semestres com a mesma carga horária e mais três semestres no rol das disciplinas optativas; ou o caso de "Bioquímica", que no currículo antigo tinha dois semestres de seis créditos cada um, e no currículo novo é reduzida a um semestre, com seis créditos, passando o outro semestre para o rol das optativas; ou também o caso de "Química Orgânica", que tinha no antigo modelo três semestres de cinco créditos cada um, e no currículo novo passou a dois semestres, sendo o terceiro levado para o rol das optativas.

O currículo do bacharelado, por sua vez, tornou-se mais abrangente e especializado, preparando o aluno nas diferentes áreas da química e suas aplicações na pesquisa e na indústria. Até o 4º semestre, é praticamente o mesmo da licenciatura, com algumas poucas diferenças e sem as disciplinas pedagógicas. Algumas disciplinas, como observado já no caso da Educação Física, tais como "Química Orgânica Experimental" e "Mineralogia", tiveram que passar a ser oferecidas duas vezes ao ano para atender os dois currículos que oferecem essas disciplinas em semestres desencontrados. A partir do 5º semestre, o currículo do bacharelado é composto, em grande parte, pelas disciplinas que constam do rol das disciplinas optativas (em número de 41) no currículo da licenciatura, acrescido do Estágio e da Monografia de Conclusão do Curso. O aluno do bacharelado, para integralizar o curso, tem que cumprir um total de 3.566 horas, sendo 3.196 horas de disciplinas obrigatórias, 170 horas de disciplinas optativas e 200 horas de Atividades Complementares a serem contadas num conjunto de atividades acadêmico-científicas de caráter não disciplinar que o curso regulamentou detalhadamente em seu projeto pedagógico.

Também neste caso o currículo da licenciatura incorporou o componente das 200 horas de Atividades Complementares na forma de dois semestres de "Atividades Acadêmico-Científico Culturais", de 102 horas cada uma (total de doze créditos), não estando restritos ao cumprimento de créditos no elenco de disciplinas optativas que o currículo apresenta em número de dezessete. O aluno precisa cumprir nove créditos entre essas disciplinas, podendo completar o restante (três créditos) com outro tipo de atividade, como a participação em pesquisas, apresentação de trabalhos em congressos, publicações etc. Os cursos, nesse aspecto, seguiram a orientação da Resolução CNE/CP 2/2002, que estimula a presença de "outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais" que não os conteúdos disciplinares tradicionais. A implementação dessas mudanças sugere possibilidades de outros modelos de organização do conhecimento da formação que não a disciplinaridade, suscitando questões de ordem burocrática e administrativa, como a exigência de regulamentações e formas de registro para a contagem de créditos nesse tipo de atividades.

As estratégias utilizadas pelos Colegiados de Curso para reorganizar nos currículos reformados as disciplinas cujo foco são os conhecimentos da área que é objeto de ensino da licenciatura vão desde a retirada sumária do rol das disciplinas obrigatórias e sua passagem para o conjunto das disciplinas optativas, passam pelo corte dos últimos semestres de séries de disciplinas

que nos currículos antigos eram pré-requisitos umas das outras até a solução que parece ser a mais desejável, que foi a reorganização dos conteúdos e das cargas horárias em função da habilitação.

Essa é uma questão que a literatura, no campo educacional, e as organizações científicas do campo da formação docente vêm sistematicamente denunciando, seja esse processo entendido como "desprofissionalização" (Ball, 2005; Freitas, 2002; Santos, 2004) ou como a configuração de novas formas de profissionalismo docente (Lindblad, R; Lindblad, S., 2006), baseadas na performatividade (Ball, 2005) e em competências que têm como foco a gestão do processo de ensino e da sala de aula.

No entanto, se isso é verdade como tendência geral decorrente da análise das proposições dos textos da legislação curricular homologada pelo CNE, quando observado um contexto particular, essa avaliação é relativizada por outras circunstâncias. No caso desta pesquisa, as normativas do CNE acabaram por atuar de tal forma que alguns currículos escritos evidenciam avanços em relação aos currículos anteriores, revelando um processo de construção da política curricular que nos seus efeitos sobre os currículos escritos foi ao mesmo tempo combinado e desigual. Combinado em suas tendências generalizantes e homogeneizadoras e desigual em seus efeitos, quando considerados em contextos particulares.

O Texto no Contexto: homogeneização e diferenciação

Perseguimos, neste estudo, a descrição e a problematização das estratégias de engajamento da UFPel e de seus cursos de licenciatura na política de reforma instituída pela legislação do CNE que ditou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura. No bojo desse objetivo, levantaram-se algumas hipóteses acerca dos impactos dessa legislação para os saberes da formação profissional e a identidade dos docentes.

Conforme os estudos de Ball (1994) e outros (Oliveira; Destro, 2003) sugerem, o processo de construção da política de reforma na UFPel foi fortemente dependente das injunções da política universitária e da história e cultura dessa instituição e de suas unidades. Se, primeiramente, os postos superiores das hierarquias universitárias tiveram o poder para definir as regras e os rumos do processo de reforma na Universidade, essas regras puderam ser modificadas pela própria dinâmica da política universitária, que, instável em suas configurações, permitiu novas alianças que fortaleceram as posições dos Coordenadores dos Colegiados de Curso, resultando em maior autonomia dos Colegiados de Curso na definição das mudanças curriculares. No entanto, essa autonomia se deu dentro de parâmetros homogeneizadores estabelecidos pelas normativas do CNE que apontam para a desqualificação da formação acadêmica e cien-

tífica do professor e a configuração de novas formas de profissionalismo docente.

Se a legislação curricular não conseguiu alterar a totalidade das condições em que os cursos de licenciatura da Universidade vinham trabalhando (Ball, 1994), sem dúvida, ela deixou suas marcas nos novos currículos escritos, por meio do aumento considerável da carga horária destinada a conteúdos relacionados à Educação e ao ensino. Boa parte dessa carga horária foi ocupada com atividades e conhecimentos de ordem prática e instrumental.

Mesmo resultando em desenhos curriculares com uma identidade mais definida relativamente à habilitação, quando comparados com os modelos anteriores, de modo geral, os currículos foram levados a excluir conteúdos e disciplinas que estavam comprometidos com a aprendizagem e com a formação científica dos estudantes na área de conhecimento que é o objeto de ensino da licenciatura, sem a contrapartida de uma sólida formação no campo das Ciências Básicas da Educação e das Teorias Educacionais e Pedagógicas. Por outro lado, os currículos do bacharelado dos cursos analisados, com a saída das disciplinas chamadas de "pedagógicas", puderam ampliar os seus tempos em estudos de temas mais complexos e áreas de aplicação profissional mais especializadas.

A matriz curricular proposta pelo CNE, ao distribuir o tempo da formação docente e caracterizar os componentes dos saberes que constituem essa matriz, introduz uma clara dicotomia entre teoria e prática na formação dos professores: aloca 800 horas a serem distribuídas equitativamente entre o que caracteriza de "Prática como Componente Curricular" e "Estágio Supervisionado", e 1.800 horas previstas para "conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem", acrescidas de 200 horas de "outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, que incluem atividades de enriquecimento didático, curricular e científico e cultural, como monitorias, participação em pesquisas, eventos científicos etc." (Resolução CNE/CP 02/2002). A leitura dessa normativa pelos filtros de um forte pragmatismo que caracteriza a prática pedagógica e o ensino, de uma tradição curricular que espacializa em tempos e lugares distintos a teoria e a prática, reinscreveu essa separação no desenho curricular da maioria das licenciaturas analisadas.

O aprofundamento dessa questão demandaria um esforço que ultrapassa os limites desta escrita e até mesmo da coleta de dados que foi empreendida. No entanto, chama a atenção o modo como os currículos trataram a "Prática como Componente Curricular". Todas as licenciaturas organizaram esse componente na forma de um conjunto de disciplinas cujo foco são, na maioria das vezes, atividades de observação e avaliação de contextos escolares e de ensino, de confecção de textos e materiais didáticos para uso no processo instrucional, de elaboração e execução de aulas, enfatizando aspectos metodológicos e procedimentos didáticos. A escolha por denominações como "Laboratório de Ensino de Física", "Instrumentação para o Ensino de Física", "Laboratório de Ensino

de Matemática", "Instrumentação para o Ensino de Matemática", ou mesmo nas licenciaturas da área de Ciências Humanas e Sociais, "Laboratório de Ensino de História", "Prática em Ciências Socias", são indicadores da valorização de um conteúdo de caráter prático e instrumental na formação dos professores.

A divisão entre teoria e prática é exemplificada ainda no currículo de licenciatura em Física. Uma disciplina do 5º semestre do curso denominada "Modelos Teóricos da Física", com 102 horas, apresenta aos alunos os modelos teóricos da mecânica, da termodinâmica, do eletromagnetismo e da física moderna, e os quatro semestres (do 3º ao 5º) da disciplina "Laboratório do Ensino de Física", totalizando 272 horas, preparam os alunos para desenvolver atividades experimentais aplicando aqueles modelos. A primeira é parte de um componente curricular que o projeto pedagógico do curso denomina de "Disciplinas Formadoras"; o segundo bloco de disciplinas é parte das "Disciplinas Integradoras", que "procuram estabelecer um vínculo entre as formadoras e as pedagógicas para a área do ensino da Física [...]" (Universidade Federal de Pelotas, 2007, p. 162).

As normativas do CNE em relação aos saberes que devem ser privilegiados na formação docente incorporaram um movimento de pensamento que atribui aos saberes da experiência e da prática docente uma forte influência na construção da competência docente. Essa tendência parece ter sido interpretada tanto à luz de uma tradição científica experimentalista quanto a partir de uma perspectiva "romantizada" das virtudes da prática e da experiência na geração de conhecimento de valor. De um modo ou de outro, nesse aspecto, incorre-se nos mesmos problemas e divisões que têm caracterizado o campo da formação docente e, pelo menos no caso da UFPel, vê-se reforçada uma perspectiva de tratar as questões educacionais e do ensino dentro dos parâmetros de uma orientação pragmatista.

Supor que o conhecimento sobre a Educação e o ensino emana fundamentalmente da experiência de ensino ou do contato estreito com ela, ainda que entendida como "reflexão na ação", é considerar que os objetos da escola, como alunos, professores, currículos, ensino, aprendizagem e tantos outros podem ser apreendidos de forma não mediada pela linguagem e por processos culturais, tal como um mundo de objetos autoevidentes e transparentes. Como diz Scott (1992), a experiência e a prática são ambíguas como evidência, e tomá-las por garantidas é assumir um significado transcendente e não escrutinizado. A que resultados nos levará a hipertrofia da prática e da experiência na formação docente ao lado da fragilização de uma formação sólida no campo das ciências da Educação, das teorias pedagógicas e curriculares e dos conteúdos que serão objeto do ensino do futuro professor é uma questão a ser enfrentada pela pesquisa.

Como se viu, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram interpretadas na UFPel à luz da tradição disciplinar dos currículos e dos embates entre diferentes concepções de profissionalização

docente, mediadas pelas condições objetivas e subjetivas dos departamentos envolvidos, como, por exemplo, o número de docentes disponíveis e suas mentalidades.

A legislação, no caso da UFPel, permitiu deslocamentos das relações de poder-saber nos currículos, que acenam para o fortalecimento de certos grupos e saberes para além dos espaços tradicionalmente autorizados a tratar das questões educacionais e do ensino, como a Faculdade de Educação. A legislação curricular reacendeu o debate entre diferentes concepções de profissionalização docente e vem permitindo a criação de novas instâncias e espaços de interação que problematizam, timidamente, é preciso dizer, a estrutura universitária vigente,[11] suas práticas burocrático-administrativas e algumas das formas tradicionais de organização dos currículos.

Nas complexas dinâmicas sociais e culturais implicadas na definição da legislação curricular ou na construção dessas políticas em diferentes contextos dos sistemas e das instituições educacionais, as relações desiguais e instáveis entre as diferentes posições de poder, seus saberes, interesses e projetos, e a materialidade desses contextos (recursos financeiros, arquitetônicos, humanos, história, tradições etc.), jogam um papel fundamental. Se podemos identificar tendências gerais e homogeneizantes das políticas de formação de professores no sentido do que a literatura vêm predominantemente definindo como um processo de desprofissionalização docente, em contextos particulares, essas mesmas políticas têm efeitos imprevisíveis e contraditórios que são dependentes de uma configuração de fatores que cercam a vida das instituições e que são profundamente dinâmicos e instáveis.

Recebido em março de 2009 e aprovado em agosto de 2009.

Notas

1 Pesquisa desenvolvida com o apoio da FAPERGS, CAPES e CNPQ. Uma versão inicial deste artigo foi apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), realizada em Caxambu, em 2008.

2 Em 2007, eram 22 as licenciaturas na UFPel, distribuídas por quatro grandes áreas de conhecimento: Ciências Biológicas; Ciências Exatas e Tecnologia; Ciências Humanas; Letras e Artes. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2007.

3 Não foram examinados os projetos curriculares das licenciaturas da área de Letras e Artes por não atenderem ao critério de facilidade de acesso e análise dos projetos curriculares e suas ementas. Tanto a licenciatura em Artes quanto a licenciatura em Letras possuem, respectivamente, cinco e seis diferentes habilitações, o que implicaria um volume de grades curriculares e ementas imenso a ser examinado (um currículo diferente para cada habilitação), caso a escolha recaísse sobre uma dessas licenciaturas. Para mantermos uma amostra mais representativa dos projetos curriculares do conjunto das licenciaturas que foram objeto do estudo (7), optamos por examinar os currículos escritos das duas licenciaturas da área de Ciências Exatas e Tecnologia:

Física e Química, motivados pela riqueza de detalhes das entrevistas realizadas com os coordenadores de Colegiado desses cursos em relação ao processo de reorganização dos saberes que deveriam ser contemplados por esses currículos.

4 Esse prazo é alterado para 15 de outubro de 2005 por Resolução do CNE/CP 2, de 27 de agosto de 2004, diante das dificuldades que as instituições formadoras tiveram para implementar a reforma no período de dois anos como previa inicialmente a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, no seu Artigo 15.

5 O processo eleitoral para a escolha da nova administração superior da Universidade aconteceu em 21/07/2004, e a nova Reitoria tomou posse em Brasília, no MEC, em 03/01/2005.

6 A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior propõe a integralização desses cursos em um mínimo de 2.800 horas, assim distribuídas: "I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais".

7 A política de vagas implementada pelo governo federal nas universidades públicas tem causado um quadro de instabilidade na força de trabalho docente lotada nos departamentos dessas instituições, exigindo um esforço constante dessas unidades na conquista de novas vagas, tanto efetivas quanto temporárias e na renovação dos contratos de professores substitutos. Conforme observado em Atas de Presença do Departamento de Ensino, da Faculdade de Educação, em janeiro de 2003, esse departamento contava com um total de trinta professores, sendo que desses, dezessete eram efetivos (entre os quais quatro estavam no gozo de licença), e treze eram substitutos. Esse número de professores manteve-se mais ou menos estável no departamento até agosto de 2005, quando então contava com um total de 34 professores, sendo vinte efetivos (dois estavam em gozo de licença) e quatorze substitutos. Em julho de 2006, portanto quase dois anos depois, o mesmo departamento tinha no seu quadro um total de 27 professores, sendo que 22 eram efetivos (dois afastados em licença) e cinco eram professores substitutos. Quer dizer, entre janeiro de 2003 e agosto de 2005, quase 50% dos docentes do departamento eram substitutos.

8 Até a metade da década de 1980, a Universidade oferecia somente as seguintes habilitações em Licenciatura: Educação Física, Pedagogia, Educação Artística e Letras. Durante a segunda metade da década de 1980, são criadas a licenciatura em História e a licenciatura em Filosofia. Durante a década de 1990, são criados os seguintes cursos: Ciências Sociais, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, licenciatura em Geografia; licenciatura em Física, licenciatura em Matemática; curso de Química, nas modalidades de bacharelado e licenciatura; curso de Biologia, nas modalidades de bacharelado e licenciatura. Fonte: Universidade Federal de Pelotas. Catálogo de Graduação, 2007.

9 Os cursos de licenciatura no Brasil, do ponto de vista legal, foram historicamente pensados a partir dos cursos de bacharelado, na ideia de que o conteúdo tem uma prevalência fundamental sobre o método de ensino. A Resolução 9/69, de 10/10/1969,

propõe que o tempo da formação pedagógica seja paralelo ao bacharelado e corresponda a 1/8 da carga horária total desses cursos. A Resolução do CFE 1/72 fixou entre três e sete anos a duração dos cursos de licenciatura e definiu uma carga horária variável entre 2.200 e 2.500 horas, respeitados 180 dias letivos, o estágio e um semestre de prática de ensino (Parecer CNE/CP 28/2001, de 02/10/2001).

10 Nos cursos analisados, essa carga horária duplicou no caso da Química, passando de 14,68% no antigo modelo bacharelado-licenciatura para pelo menos 27,13% no novo currículo de licenciatura; no caso da Física, no currículo antigo de licenciatura tinha 19,10% e no novo passa a pelo menos 36,17%. Praticamente duplica também no curso de Ciências Sociais, que no modelo antigo unificado dedicava 24,13% e no novo currículo de licenciatura passa a 43,73%, e aumenta significativamente no caso da Educação Física, que no modelo unificado era de 25,32% e na nova grade curricular da licenciatura passa a 38,25%. Em relação à carga horária total mínima a ser cursada, dois cursos de licenciatura, Ciências Sociais e Química, tiveram diminuídas as suas cargas horárias totais obrigatórias em relação aos seus currículos antigos (a licenciatura em Ciências Sociais passou de 3.451 horas para 2.954 horas, e a licenciatura em Química passou de 3.740 horas para 3.634 horas). Já as licenciaturas em Educação Física e em Física tiveram suas horas totais obrigatórias ligeiramente aumentadas; passaram, respectivamente, de 2.924 horas para 3.111 horas, e de 3.026 horas para 3.196 horas.

11 Um exemplo disso foi a criação do Núcleo de Ensino de Química (NEQ), vinculado ao curso de Química do Instituto de Química e Geociências (IQG), órgão de caráter interdisciplinar e interdepartamental que tem como objetivos principais o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas caracterizadas por Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, bem como o planejamento e o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão na área de ensino de Química, tais como a organização de encontros científicos, cursos de pós-graduação etc (Universidade Federal de Pelotas. Regimento do Núcleo de Ensino de Química, 2007).

Referências

BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1994. p.14-27.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez., 2005.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad.** Madri: Morata, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introd. org. sel. de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. P. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 27 de agosto de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003a. P. 283-350.

CANCLINI, Néstor García. Noticias recientes sobre la hibridación. **Revista Transcultural de Musica**, v. 7, 2003b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990a. P. 1-14.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Mícrofísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990b. P.179-191.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994.

LINDBLAD, R.; LINDBLAD, S. Institutional restructuring, profession and system of expertise. **Paper presented at University of Wisconsin** – Madison, October, 16, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 26, p.109-118, maio/jun./jul./ ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

OLIVEIRA, Ozerina; DESTRO, Denise. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. Poços de Caldas: **26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/ozerinavictordeoliveira.rtf>.

Acesso em 9 jul. 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional; uma política sociológica**: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educução e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1145-1157, set./dez. 2004.

SCOTT, Joan. Experience. In: BUTLER, J.; SCOTT, J. W. (Org.). **Feminists theorize the political.** Routledge, 1992. P. 22-40.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Ata de presença da reunião dos professores**. Data: 30/01/2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Ata de presença da reunião dos professores**. Data: 18/12/2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 22/01/2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 16/12/2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 04/08/2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reunião**. Data: 26/01/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino. **Presença em reuniã**o. Data: 13/07/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 01 de março de 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 02 de 31 de março de 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Resolução nº 03 de 31 de março de 2004**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. **Ata nº 05/2004**. Pelotas: 31 de março de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão de Graduação. **Ao Senhor Presidente do COCEPE**. Pelotas, 29 de março de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino e da Pesquisa. Parecer. **Reavaliação do Regulamento dos Cursos de Licenciatura da UFPel**. Pelotas, 08 de setembro de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. **Proposição de normativas a respeito dos estágios curriculares e das disciplinas optativas dos cursos de Licenciatura da UFPel**. Pelotas, 08 de setembro de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Educação Física – Licenciatura Plena – 2001/2**. Pelotas. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Química – 2000/1**. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Ciências Sociais – 1998/1**. Pelotas. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Registros Acadêmicos. **Currículo Física – Licenciatura Plena – 2000/2**. Pelotas. Impresso em 17/08/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Catálogo de graduação**: 2007 cursos de graduação. Pró-Reitoria de Graduação, Departamento de Desenvolvimento Educacional. Pelotas: Ed. Universitária, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Regimento do Núcleo de Ensino de Química. 2007. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/iqg/graduacao/grad_licen.html>. Acesso em: out. 2010.

Maria Manuela Alves Garcia é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Possui pós-doutoramento na Universidade de Wisconsin, EUA e desenvolve estudos e pesquisas no campo do Currículo, do Trabalho Docente e da Formação de Professores.
E-mail: garciamariamanuela@gmail.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 253-277
maio/ago 2010

Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física

Vera Regina Oliveira Diehl
Vicente Molina Neto

RESUMO – Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. Este artigo discute o fluxo migratório das famílias e, consequentemente, dos estudantes, como um fenômeno de caráter microssocial que reflete as grandes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e que interfere significativamente na ação pedagógica dos professores e, de modo especial, do professorado de Educação Física. O estudo evidencia que compreender as profundas mudanças em curso no mundo atual pode ajudar os docentes de Educação Física a rever suas antigas referências pedagógicas e sociais a partir de um novo olhar lançado sobre o contexto histórico e social e, assim, a criar novas formas de lidar com as mudanças sociais cujos efeitos se manifestam no interior das escolas.

Palavras-chave: **Fluxo migratório**. **Mudanças sociais. Ação pedagógica**. **Educação Física**.

ABSTRACT – Migratory Flow and the Pedagogical Action of Physical Education Teachers - This article discusses the migratory flow of families and, consequently, of the students as a micro-social phenomenon that reflects the big changes that have been occurring in the contemporary society and that interferes significantly with the pedagogical action of teachers, especially those of Physical Education. The study evidences that understanding the deep change taking place in the current world can help Physical Education teachers to review their former pedagogical and social references from a new glance at the historical and social context and, thus, create new ways of dealing with the social changes whose effects are manifested inside schools.

Keywords: **Migratory flow**. **Social changes**. **Pedagogical action. Physical education.**

Aproximação ao Problema

Entre várias disposições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[1] previu, no apagar das luzes de dezembro de 1996, que os dez anos subsequentes constituiriam a década da educação, pois, por força de dispositivo constitucional, especificamente o artigo 214 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a lei deveria estabelecer um Plano Nacional de Educação com duração plurianual, com metas claras sobre a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica no país.

Nesse sentido, seguiram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, as reformas da legislação referentes ao financiamento da educação nacional, as reformas dos currículos escolares e universitários e, por força de interesses corporativos e ingerências políticas, algum detalhamento sobre aspectos específicos da LDB, por exemplo, a Lei 10.328, de 12 de dezembro 2001, que introduziu a palavra "obrigatório" após a expressão curricular no inciso 3º do artigo 26 da LDB, fazendo da disciplina Educação Física um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Esse fato incidiu, com significância e visibilidade, no desenvolvimento dessa disciplina, no contexto socioeducativo e no ambiente escolar, embora não se tenha notícia de uma avaliação sistemática, consistente e de largo espectro dos seus efeitos.

Do ponto de vista epistemológico e da organização da Educação Física como área de conhecimento e campo de ação didático-pedagógica, nenhum outro dispositivo legal agiu com tanta eficácia quanto a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena[2], porque, mesmo eivada de boas intenções e preocupada com a melhora da qualidade da educação básica, ela incidiu e acentuou uma importante divisão na formação desse coletivo docente e fragmentou decididamente o conhecimento e a ação pedagógica desse trabalhador da educação, algo já previsto desde a Resolução 03/87 do antigo Conselho Federal de Educação – a existência de Licenciados e Bacharéis em Educação Física, estes para atuarem em ambientes educativos não-escolares e, aqueles, em ambientes educativos escolares.

Essa Resolução estimulou e promoveu a disseminação de inúmeras formulações curriculares, tanto para a formação de licenciados quanto para a formação de bacharéis, contudo, um conjunto de pesquisas realizadas desde 1997, no município de Porto Alegre[3], vem mostrando que a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física na Educação Básica ficou aquém do proposto pelas diretrizes curriculares. Talvez pelo formalismo exagerado, sem considerar os fazeres e as crenças docentes – ou porque essas reformas habitualmente não consideram que a implantação de diretrizes curriculares e os fazeres docentes

sofrem influência do contexto de mudanças, tanto na dimensão macrossocial quanto na dimensão microssocial – conseguimos, como anteciparam Scheibe; Bazzo (2001), aligeirar a formação em serviço em massa.

Esse apressamento da formação, se, por um lado, melhorou os indicadores educacionais de largo espectro, obedecendo à orientação do Banco Mundial, por outro não aumentou os investimentos públicos e a qualidade do ensino. De fato, o que constatamos são coletivos docentes perplexos em meio a incertezas, que deparam com problemas complexos na escola, por exemplo, o fluxo migratório das populações de baixa renda na periferia das grandes cidades e seus efeitos na ação pedagógica do professorado. Em casos como esse, o professorado conta, muitas vezes, apenas com as soluções estratégicas tomadas no calor da hora. Desse modo, parece que a íntima relação entre a formação docente e a ação pedagógica, tal como prescrevem as normas, ainda é uma quimera a ser entendida e enfrentada de modo consistente.

Embora o processo migratório não possa ser mais compreendido com os mesmos conceitos e as mesmas teorias que melhor se ajustavam ao modelo migratório que predominou no século passado, parece-nos relevante para a nossa discussão, definir a idéia de fluxo migratório que vamos utilizar na estruturação desse artigo. A migração com suas várias caracterítistica foi pensada como um fenômeno social complexo, influenciado pelo acelerado processo de urbanização e desenvolvimento das cidades, incorporando-se às profundas mudanças ocorridas na sociedade e a economia brasileira na segunda metade do séuclo XX. Assim, entendemos que todo o processo migratório envolve o deslocamento geográfico de uma região a outra, seja ela de âmbito internacional ou nacional, rural-urbana, ou inter-regional dentro de uma região metropolitana. Nesse processo, na maioria da vezes o sujeito migrante busca melhores condições de vida. Tendo em vista que a nossa discussão focaliza a migração interna, ou seja, dentro do próprio município de Porto Alegre, utilizamos a expressão fluxo migratório para caracterizar a mobilidade e a permanente predisposição de deslocamento da população entre os diferentes espaços geográficos dessa cidade.

No presente artigo, enfocamos o fluxo migratório como um fenômeno de caráter microssocial, mas que reflete as grandes mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, de significativa interferência na ação pedagógica dos professores[4], e de modo especial a do professorado de Educação Física. Ao iniciar a pesquisa, pretendíamos compreender a ação pedagógica do professorado de Educação Física e a relação que esse coletivo estabelecia com as recentes mudanças socioculturais e a reorganização do ensino impulsionada pelo projeto Escola Cidadã, implantado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contudo, o tema migração começou a ser delineado a partir de nossas primeiras aproximações ao trabalho de campo que nos alertaram para um contexto de ação singular e representativo, pois, o fluxo migratório das comunidades, onde se situam as escolas e os professores que participaram da

pesquisa, decorrem, na perspectiva dos docentes de Educação Física, das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e que interferem, direta ou indiretamente, na organização do cotidiano pedagógico das escolas.

O tema abordado assume relevância, tanto pelo fato de a nossa investigação ter indicado que o fluxo migratório das famílias e, consequentemente, dos estudantes tornou-se um fenômeno social que vem interferindo na organização do cotidiano pedagógico dos docentes e na dinâmica das aulas de Educação Física, quanto pela insuficiência de pesquisas cujo foco de análise e de discussão concentra sua atenção na migração dos estudantes e as consequências advindas da mudança de contexto sociocultural. Neste texto, limitamo-nos a tecer algumas considerações sobre o fluxo migratório e seu impacto na ação pedagógica dos docentes de Educação Física, não previstos nas normas referentes à formação de professores e à qualidade do ensino. Nesse caso, o contexto da ação docente é negligenciado no contexto da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores.

Em síntese, nossa discussão aborda alguns aspectos que influenciam as pessoas a migrarem de bairro, elemento que interfere diretamente na organização escolar em toda a sua complexidade. Logo, seu objetivo é contribuir para compreender de que modo a mobilidade geográfica das famílias nessas comunidades, ou mais especificamente, a migração dos estudantes de escolas vêm interferindo na ação pedagógica dos docentes de Educação Física e na organização do cotidiano pedagógico da escola, pois os sujeitos, ao mudarem de ambiente, levam consigo os costumes e referências culturais do local de origem. Entendemos que o afastamento do que era próximo e conhecido exige mudanças de atitudes, novas disposições para a ação e novas relações de pertencimento dos estudantes. Esse processo de mudança e de adaptação ao novo lugar pode gerar um sentimento de insegurança impulsionado, muitas vezes, pelos valores e costumes do novo ambiente. O movimento migratório das famílias entre as diferentes regiões da cidade e, consequentemente, dos estudantes pode estar interferindo na relação Escola-Comunidade, além de dificultar novos relacionamentos e a criação de vínculos mais estáveis com os colegas. Portanto, a questão vértebra desse artigo é: de que modo o movimento migratório, decorrente das recentes mudanças sociais, interfere na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

A partir dessa questão, discutiremos a mobilidade dos estudantes de uma região a outra da cidade e suas consequências. Portanto, as idéias que apresentamos podem nos ajudar a entender um pouco mais porque a convivência conflituosa dos estudantes tem causado tanta ansiedade e estresse entre os educadores, gerando efeitos não somente no cotidiano pedagógico dos docentes de Educação Física, mas, também, no contexto escolar e na qualidade do ensino desse componente curricular.

Veremos adiante que muitos dos conflitos protagonizados pelos estudantes nas escolas e nas aulas de Educação Física estão relacionados ao sentimento de não pertencimento dos mesmos às comunidades de acolhida das famílias migrantes, mostrando a necessidade de refletir sobre esses e outros assuntos na formação do professorado de Educação Física.

Mudanças Sociais na Sociedade Contemporânea e o Movimento Migratório da População

Para compreender o impacto do movimento migratório na ação pedagógica dos docentes de Educação Física é necessária uma breve referência a alguns aspectos do momento histórico que estamos vivenciando, pois, a migração da população entre as diferentes regiões da cidade é uma das consequências das mudanças socioculturais pelas quais a sociedade passou nas últimas décadas do século vinte.

O momento histórico atual caracteriza-se por profundas mudanças socioculturais. Se, por um lado, mudar é um aspecto comum da sociedade em todos os momentos históricos, por outro, a sociedade contemporânea está assistindo a uma configuração social diferente de todas aquelas que a precederam, de todas as formas históricas anteriores, e a um ritmo cuja rapidez e profundidade são difíceis de dimensionar. Nesse sentido, Hobsbawm (1995, p. 283-284) diz que "[...] a rapidez das mudanças foi tal que o tempo histórico podia ser medido em intervalos ainda mais curtos".

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado, nas últimas décadas, vêm determinando profundas alterações no cotidiano das pessoas. Seus efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nas áreas política, econômica, social, cultural ou ambiental. Para Hobsbawm (1995, p. 283), as atuais transformações caracterizam-se pela sua extraordinária rapidez, pela sua universalidade e, sublinha: "[...] em muitos aspectos, os que viveram de fato essas transformações na hora não captaram toda a sua extensão".

As mudanças na sociedade contemporânea, as quais têm impactos na vida escolar e consequências sociais quase insuperáveis têm a ver com a nova configuração do capitalismo (Jameson, 2004). O processo de modernização da economia e o novo modo de produção capitalista (Harvey, 1993), as novas formas de consumo (Bauman, 1999), o avanço da ciência e da tecnologia, reestruturando o sistema produtivo (Chaui, 2006), e a permanente internacionalização econômica são algumas das mudanças que, de modo incontestável, têm atingido a sociedade atual, produzindo demandas para os sistemas educativos.

O rápido e profundo desenvolvimento científico e tecnológico modificou, do mesmo modo que a internacionalização da economia, "[...] os padrões de produção e organização do trabalho" (Tedesco, 1998, p. 17). Essa organização

produtiva atingiu, por sua vez, tanto as configurações macrossociais quanto as configurações de comunidades geograficamente localizadas. Sob a ótica de Bauman (1999), a tecnologia pode ser entendida como fonte de consumo. Através das conexões em rede, da internet e dos meios de comunicação, houve uma intensificação da possibilidade de consumir, transferindo a ênfase dos bens materiais para a informação. Assim, de acordo com Chauí (2006, p. 320), a ciência e a tecnologia "[...] tornam-se força produtiva, deixando de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação". A sociedade, diz a autora, "[...] contemporânea não se funda mais sobre o trabalho produtivo, e, sim, sobre o trabalho intelectual[5], ou seja, sobre a ciência e a informação" (Chauí, 2006, p. 320). Diz, ainda que, sendo a informação um direito democrático fundamental, o conceito de "sociedade do conhecimento" propiciaria, a princípio, o funcionamento de uma sociedade democrática. No entanto, esse discurso é visto como ideologia. Ele ocultaria o essencial, isto é, que a ciência e a tecnologia se tornaram forças produtivas, passando a integrar o próprio capital que passou a depender delas. Como afirma Chauí (2006, p. 320), "[...] visto que o poder econômico se baseia na posse e na propriedade privada dos conhecimentos e das informações, estes se tornaram secretos e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes [...]" e, consequentemente, bloqueiam ações e poderes democráticos, fundados na exigência da publicidade da informação. Portanto, o discurso da "sociedade do conhecimento", transformado em ideologia, aumentaria a exclusão social, política e cultural, impedindo o conhecimento e a informação, não sendo propícia e nem favorável à sociedade democrática.

Essa concepção também é defendida por Wood (2003), ao argumentar que o capitalismo, em seu estágio atual, tornou-se um sistema econômico e social que retira, gradativamente, mais e mais esferas da vida social do controle popular e democrático. Consolidado como sistema hegemônico, o capitalismo impõe os princípios e os constrangimentos próprios da lógica do capital. A autora afirma, ainda, que a história recente demonstra que um dos efeitos mais nocivos das políticas neoliberais é a destruição dos espaços públicos democráticos; a destruição da própria ideia de democracia, como uma prática de participação e construção coletiva.

A industrialização e a modernização, decorrência das mudanças sobre as quais estamos falando, também contribuíram, na segunda metade do século passado, para acelerar o processo de urbanização da sociedade brasileira. Sendo assim, podemos pensar, de maneira geral, que o processo de industrialização e de modernização, nas últimas décadas, contribuiu para o intenso fluxo migratório da sociedade brasileira, ou seja, as migrações internas foram intensificadas pelo processo de industrialização e modernização do país, redistribuindo a população do campo nas cidades.

A escola é parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem a totalidade social, não podendo, portanto, ser pensada independente da reali-

dade histórico-social da qual faz parte. Por outro lado, em sua totalidade ela reúne em si as demais partes da realidade histórico-social. Assim, diante da complexidade das mudanças sociais mais recentes, novas exigências se impõem à escola e aos docentes, por exemplo, relativas ao constante trânsito de estudantes de uma escola para outra na periferia das grandes cidades.

É necessário considerar que a escola não é uma ilha isolada do sistema social (Freitas, 2003, 2005). A escola e a sociedade estão intensamente interligadas. Essa inter-relação entre escola e o sistema social é dialética, portanto, histórica e intrinsecamente contraditória.

A ideia defendida por Freitas (2005) de que a escola não está totalmente determinada pela sociedade, tampouco totalmente livre dela, nos leva a pensar que as mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas que se infiltram por todos os espaços da escola são inevitáveis, tornando-se necessário conhecê-las tanto em seu contexto local quanto global, para, inclusive, atuar sobre elas. Apenas conhecê-las é insuficiente; é necessária uma análise crítica do modo como se organizam e se articulam as relações sociais, econômicas, políticas e culturais na realidade local e global.

Os segmentos da comunidade escolar estão interligados por relações sociais complexas, decorrentes das mudanças que ocorrem na organização social. Cabe-nos compreender que a escola, no caso da discussão aqui apresentada, está integrada a outras dimensões da engrenagem social, isto é, à dinâmica do capital mundializado, mas, nem por isso, as mudanças na escola devem estar em segundo plano e serem vistas apenas como consequência de mudanças estruturais anteriores a ela. O desafio é vincular a escola a esse contexto sem, no entanto, perder a sua identidade e as suas características. Entendemos que desvelar a realidade que está sendo ocultada (Freire, 1993) é a primeira ação para repensarmos o caminho de uma educação que, efetivamente, seja de todos e para todos.

Decisões Teórico-metodológicas

Para compreender as atuais mudanças sociais e a migração da população na geografia de uma grande cidade brasileira, como parte do processo histórico e social, a dialética materialista, como teoria do conhecimento (Kopnin, 1978), permite identificar as contradições que se generalizam, as que são naturalizadas na sociedade e as que se manifestam no dia-a-dia da escola de educação básica. Na perspectiva dos sujeitos, procuramos compreender de que modo o movimento migratório decorrente das mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade atual interfere na ação pedagógica do professorado de Educação Física. Significa entender que a pesquisa deve partir do sujeito concreto e histórico, ou seja, nesse estudo a ação pedagógica dos docentes de Educação Física ganha sentido em seu cotidiano e em sua relação com as mudanças

sociais recentes. Por essa razão, realizamos uma etnografia educativa (Woods, 1995; Goetz; Le Compte, 1984).

Coletamos as informações através da análise de documentos, de observações do cotidiano escolar registradas em um diário de campo, de narrativas escritas e de entrevistas semi-estruturadas com sete docentes de educação física de duas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (Escola A e Escola B), ambas localizadas na periferia da cidade.

O trabalho de campo iniciou em setembro de 2005 e findou em dezembro de 2006, totalizando um ano e três meses de visitas sistemáticas às escolas e de observação constante dos colaboradores. Durante esse período, também dialogamos com coordenadores pedagógicos e membros da equipe diretiva dessas escolas. Esses diálogos foram importantes para conhecermos o contexto social em que cada escola se insere e esclarecer dúvidas sobre o processo de implantação do currículo escolar organizado por ciclos de formação e seus efeitos na comunidade escolar e na socialização dos estudantes.

Cientes de que a ação pedagógica transcende ao espaço físico e simbólico da sala de aula, observamos, semanalmente, o envolvimento de cada um dos docentes em diferentes momentos do cotidiano escolar; na interação com os estudantes no pátio da escola, nos conselhos escolares, nos intervalos entre uma classe e outra, no refeitório com os estudantes, nas reuniões pedagógicas de avaliação, e outros. Essa participação constante permitiu conhecê-los em profundidade: o que pensam, em que acreditam, o que fazem na escola, quais seus desejos em relação ao futuro, à profissão, à educação, etc. Enfim, foi possível escutá-los, conhecer sua lógica operativa e nos colocarmos em seus lugares. Com isso, estabelecemos uma relação de diálogo, tal como destacam Molina Neto; Molina (2002, p. 60): "[...] só é possível dialogar com o diferente com a atenção vigilante gerada na capacidade de escutar os outros e a nós mesmos".

O diário de campo foi nosso amigo silencioso (Cruz Neto, 2001). Nele, registramos observações do campo, situações rotineiras e inesperadas, diálogos interessantes, rotinas da escola, atitudes dos sujeitos e, sobretudo, nossos diálogos interiores, nossas angústias, percepções e reflexões que constantemente atravessavam nosso pensamento, tanto as diretamente ligadas à pesquisa quanto àquelas em que nos perguntávamos sobre o sentido de estar naquele ambiente na função de investigadores e docentes.

Nossa opção pela entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esse instrumento estimula o diálogo entre pesquisadores e colaboradores, porque, favorece "[...] todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (Triviños, 1987, p. 146). Com o consentimento prévio dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas, como forma de preservar a integralidade das falas, sendo, em seguida, transcritas.

Além disso, procuramos registrar, durante as entrevistas, as manifestações não-verbais que acompanham o discurso e que não são captadas pelo grava-

dor. A esse respeito, Lüdke; André (1986, p. 36) lembram que, durante toda a entrevista, o pesquisador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, pois "[...] há uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito". Enfim, essas manifestações que acompanham o discurso, imprimindo significado às palavras, ajudaram a compreender as falas, e propiciaram maior aproximação com o objeto de estudo.

Em simultaneidade a entrevistas e observações analisamos vários documentos, entre os quais o projeto político-pedagógico das escolas, o plano anual de cada escola, os planos de curso dos professores e documentos sobre a procedência dos estudantes. Neles, identificamos a constituição da comunidade escolar, a procedência dos estudantes e, de modo especial, de qual região da cidade as famílias migraram. Em uma escola (Escola A), a migração se caracterizou por famílias de diferentes regiões da cidade. Já, na outra escola (Escola B), os documentos mostraram que as famílias procediam de modo concentrado, de sete bairros populares com infraestrutura e desenvolvimento diferenciados; algumas famílias procediam de zonas de risco da cidade e migraram compulsoriamente por ação da Prefeitura Municipal.

Estimulados pelas informações alcançadas, decidimos aprofundar a análise do problema de pesquisa. Propusemos aos colaboradores que elaborassem uma narrativa escrita para que eles próprios pudessem elaborar uma reflexão sobre si mesmos e suas experiências passadas e presentes na escola, e dessem seu ordenamento pessoal ao cotidiano de sua experiência de vida naqueles ambientes escolares. Segundo Minayo (2000), os cientistas sociais que utilizam esse procedimento acreditam que ele seja um complemento muito importante para as entrevistas e observações, por acrescentar dados pessoais e visões subjetivas a partir de um lugar social e biográfico. Nesse sentido, as experiências individuais são as expressões de uma realidade social que o sujeito organizou e das quais se apropriou. No processo de apropriação da realidade social, segundo Bueno (2002), o indivíduo é sujeito ativo e tradutor dessa realidade em práticas que manifestam a sua subjetividade. Assim, a experiência individual não se isola da experiência social. É no conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social se manifesta.

Nossa solicitação para que os colaboradores escrevessem sobre as vivências, os fatos, as idéias, os sentimentos e as experiências significativas teve como propósito identificar, na caminhada pessoal dos docentes de Educação Física, os aspectos biográficos mais significativos para a construção de suas ações pedagógicas, de sua visão da sociedade e a relação desta com o movimento migratório na comunidade escolar[6].

Para interpretar o volumoso conjunto de informações obtidas no trabalho de campo realizamos um processo de categorização aberto: identificamos, nos

pronunciamentos dos colaboradores, nas histórias de vida e nos documentos, as unidades de significado relevantes, depois as agrupamos em categorias de análise, mediante as quais respondemos a pergunta central da investigação. Apenas para relembrar, neste texto estamos tratando de uma categoria de análise: o impacto do fluxo migratório na ação pedagógica dos docentes de Educação Física.

Mudanças Sociais - impacto do fluxo migratório na ação pedagógica dos docentes de educação física

O referencial teórico nos ajudou a compreender que atualmente vivemos um tempo e uma pauta histórica cuja característica principal é a de uma constante, intensa e profunda mudança em toda a sociedade. O certo é o incerto, diria Prigogine (1996). A escola participa dessa pauta como uma instituição social também em permanente mudança. Ela dá visibilidade e, ao mesmo tempo, contribui com as contradições sociais. Parece-nos claro que as mudanças no contexto político, cultural e social, que vêm interferindo na escola, têm levado os docentes a enfrentarem, no seu cotidiano pedagógico, problemas sociais de grande envergadura. A ação pedagógica, definida como uma prática social (Veiga, 2004), por ser realizada na interação entre docentes e estudantes que refletem a cultura do contexto social ao qual pertencem, acaba sendo influenciada pelas mudanças do mundo contemporâneo. Portanto, nessa perspectiva, a ação pedagógica exige que os docentes de Educação Física enfrentem, em suas aulas, alguns dos efeitos produzidos pelas mudanças sociais, com respostas consistentes a esses desafios impostos pelo momento atual da sociedade.

Esse momento histórico, em que as mudanças sociais modificaram profundamente todas as esferas da vida cotidiana, relacionadas à atuação dos docentes no interior das escolas, nos remete ao que Esteve (1995) escreve sobre a situação atual dos professores em sua relação com o processo histórico. O autor assinala que as reformas do ensino, ao surgirem em um momento de desencanto, atingiram tanto os docentes que não souberam dar uma nova definição ao seu papel diante de um contexto educacional e social em mudança, quanto a sociedade que deixou de acreditar na educação como possibilidade de ascensão social. Para o autor, o apoio da sociedade e a atitude dos docentes são fundamentais para a efetivação de uma nova proposta educacional.

No conjunto das mudanças sociais antes anunciadas destacamos, ao lado do intenso processo de industrialização e urbanização por que passaram as cidades, o movimento de migração da população do campo e de pequenas cidades interioranas para os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, de serviços e benefícios sociais. Contudo, diante da precariedade de políticas públicas, como efeito indesejável aparece uma concentração de significativa parcela da população nas periferias das grandes cidades e a consequente deterioração de sua qualidade de vida. Podemos dizer, grosso

modo, que a industrialização acelera o processo de urbanização, intensificando problemas de infra-estrutura urbana e os serviços de habitação, de saúde e de educação.

Nesse sentido, Hobsbawm (1995, p. 284) considera que a mudança social mais importante e de maior alcance ocorrida na segunda metade do século XX, e "que nos isola para sempre do mundo do passado [...]", foi a mudança do perfil demográfico. Para o autor, quando, na segunda metade do século XX, a população do campo diminuiu, e a da cidade aumentou de modo exponencial, o mundo experimentou uma urbanização sem precedentes, provocando o inchamento demográfico nas grandes cidades, entre as quais podemos incluir Porto Alegre[7].

Aumentando a aglomeração urbana nas grandes cidades, a necessidade da parte empobrecida desse contingente populacional busca locais clandestinos na periferia como alternativa para morar. Na maioria dos casos, essa ocupação ocorre em regiões precárias, próximas a lixões, em terrenos alagadiços, às margens de canais, rios e mangues, sujeitas a inundações e desmoronamentos, ou seja, regiões sem as mínimas condições de vida digna, consideradas áreas de risco. Esses foram os locais de destino de uma parcela significativa daqueles que migraram para Porto Alegre em busca de melhores condições de vida.

Interferência do Movimento Migratório na Escola e na Ação Pedagógica dos Docentes

Desde o inicio de nosso trabalho de campo, os docentes de Educação Física, em conversas informais e, depois, nas entrevistas semi-estruturadas, ressaltaram a relevância do fluxo migratório das comunidades como um problema interveniente nas ações da escola e na sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física. Esse processo migratório começou a agir no modo como a comunidade em que estão localizadas as escolas se constitui, fato que revelou certa apreensão entre os docentes. O professor Francisco[8], ao falar sobre a comunidade, onde está situada uma das escolas pesquisada, afirma que

> [...] é uma comunidade que vem de áreas de risco [...]. Então, a prefeitura construiu esse loteamento e [...], simplesmente, as pessoas foram trazidas para cá, não tinham outra opção (entrevista realizada em 07/12/2005).

Sobre a constituição da comunidade é importante sublinhar que o loteamento da terra

> [...] não foi planejado. Não foi feito um loteamento separado para pessoas que estavam em situação irregular em algumas partes da cidade. Outros vieram porque quiseram e alguns migraram do interior (Professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005).

Esse fato é confirmado pelo professor Francisco que sublinha:

> [...] as pessoas vieram para esse loteamento com casas minúsculas, muito pequenas (entrevista realizada em 07/12/2005).

A região onde se instalaram esses migrantes procedentes de outras regiões da cidade contava com uma infra-estrutura urbana precária e as pessoas foram se instalando do melhor modo que puderam. Se houvesse uma política pública adequada, essas pessoas contariam com condições dignas de vida, isto é, rede de esgoto, água tratada, acesso à educação qualificada e aos serviços básicos de saúde, transporte coletivo, lazer e trabalho. Mas não foram essas as condições sociais encontradas pelos migrantes que constituíram essa comunidade. Eles tiveram que se adaptar. Eles foram retirados de uma área de risco e colocados para morar em subabitações com infraestrutura mínima, apenas com esgoto e água tratada.

O depoimento dos professores é corroborado no documento oficial da escola denominado Plano Anual. O referido documento explicita que a "[...] comunidade é formada por famílias oriundas de diferentes áreas de risco da cidade, sendo os adultos, em sua maioria, desempregados e subempregados, apresentando dificuldades de relacionamento e com carência de necessidades básicas para a sua sobrevivência [...]" (Plano Anual, 2003), fato que evidencia, no âmbito microssocial, as contradições produzidas pelo sistema macrossocial e que precisam ser superadas.

O desemprego muda a referência de vida desse grupo de pessoas, pois, o trabalho – "[...] atividade humana auto-realizadora..." (Mészáros, 2005, p. 65) – é um dos principais instrumentos para construir uma teia de relações sociais que permita a integração desses sujeitos na sociedade. Na visão de Bauman (2003, p. 46), o trabalho, que era, na modernidade, uma referência para a vida, "[...] o eixo em torno do qual o resto da vida se resolvia e ao longo do qual se registravam as realizações [...]", atualmente estaria completamente alterado: "[...] esse eixo está quebrado". Na contemporaneidade, o desenvolvimento científico e tecnológico ocasionou mudanças na estrutura produtiva, avançando para um aprofundamento da divisão social do trabalho. Além disso, essas mudanças, no processo produtivo, favoreceram o surgimento de novas atividades e profissões, limitando a inserção de grande parte da população no mercado de trabalho, porque o conhecimento científico e a tecnologia passaram a conduzir determinadas atividades profissionais, modificando os tradicionais referenciais de trabalho. Nesse sentido, o domínio técnico passou a ser um imperativo do processo produtivo, limitando, ainda mais, as possibilidades de acesso ao emprego de migrantes como aqueles de que estamos falando ao longo deste texto.

Desse modo, é possível pensar que o trabalho especializado, baseado no saber instrumental, ao fazer parte da dinâmica produtiva principal, promove, além do desemprego, o aumento do trabalho informal e temporário. Para Wood

(2003, p. 244), o desemprego estrutural, no longo prazo, indica "[...] mudanças no padrão de trabalho em direção à informalidade e aos contratos de curto prazo".

Assim, embora a migração de uma região a outra da cidade possa significar, para alguns trabalhadores, a esperança de melhorar as condições de vida, ao tomarem a decisão de deixar para trás os amigos e familiares e seu espaço de referência, enfrentam, em muitos casos, precárias condições de sobrevivência decorrentes das poucas alternativas de trabalho oferecidas pelo mercado formal. Alguns tentam retornar aos antigos lugares, onde anteriormente mantinham os meios para a sua sobrevivência, ou para o seio de suas famílias, no interior; outros experimentam trabalhar como carroceiros, papeleiros e catadores de lixo, e há, também, aqueles que se envolvem com a criminalidade, conforme o relato do professor Francisco.

> Aqui nessa comunidade tem problemas muito sérios, problemas de roubos, problemas de gangues, de desmanche de carro, quadrilhas. Problemas, claro como toda a periferia das grandes cidades, problemas de drogas, com os chefes do tráfico. Então, tem as famílias [dos estudantes] que trabalham com isso (entrevista realizada em 07/12/2005).

É possível identificar nesse relato alguns problemas sociais que fazem parte da rotina dos moradores das comunidades e dos docentes onde estão inseridas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O tráfico de drogas, que recruta, nas comunidades, jovens pobres, menores de idade, inclusive estudantes regularmente matriculados no ensino fundamental, é um dos problemas que preocupam os docentes que atuam nessas escolas. Percebemos, nas discussões entre os docentes em um Conselho de Classe do 1º ciclo, a preocupação com alguns estudantes ligados ao tráfico de drogas. Os docentes relataram o caso de um estudante que participa da rede de tráfico, como "mula"[9]. Os relatos evidenciaram o receio de que as relações do traficante com esse estudante possam facilitar a reprodução, em rede, de compra e venda, recepção e consumo dentro da escola, expondo a comunidade escolar, inclusive os docentes, à violência das disputas entre os grupos rivais (Diário de Campo nº 59, 18/09/2006). Esse fato deixa os docentes muito inseguros e desprotegidos porque o pátio da escola é aberto à entrada de qualquer pessoa na escola. Segundo a professora Jane,

> [...] para quem está trabalhando no pátio, é o lugar de entrada de mãe, da vó, [... do traficante...] entra todo mundo e tu está ali, dando a tua aula e, daqui a pouco tu não sabe mais quem é quem, [...] evidente que a aula fica muito mais encurtada, no seu tempo (entrevista realizada em 18/10/2006).

Ao mesmo tempo, o coletivo docente percebe que tais condições interferem no desenvolvimento da ação pedagógica.

A preocupação dos docentes no Conselho de Classe a respeito desses estudantes, menores de idade, envolvidos com o tráfico de drogas, e o relato da professora Jane indicam que este é um dos aspectos que interferem na ação pedagógica dos docentes de Educação Física, principalmente no tempo e no espaço físico pedagógico adequado para o ensino e a aprendizagem. Essa preocupação tem razão de ser, porque a manifestação do problema é no âmbito local, cujas causas se localizam nas contradições sociais da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é possível pensar que as pessoas sem perspectivas de conseguir seu espaço no mundo do trabalho e as crianças e adolescentes ao serem excluídos da escola apresentam maior suscetibilidade para estabelecer contato com a violência, o crime, as gangues e com o mundo da contravenção. Freitas (2005, p. 83) afirma que a exclusão do indivíduo do sistema social e educacional aumenta a disponibilidade das crianças e dos adolescentes "[...] para a violência e o tráfico de drogas [...] porque [...] as precárias condições de sobrevivência de vida familiar fazem com que as crianças e adolescentes procurem formas alternativas de sobrevivência".

Organização e Disputas na Comunidade

> O desemprego é um grande problema para os migrantes. A dificuldade dessas pessoas para conseguir um emprego, dada sua baixa qualificação profissional para a indústria e o comercio formal e por viverem longe dos locais onde estão os meios para sustentar a família, ou, ainda, pela dificuldade de se adaptarem ao novo contexto, são, em muitos casos, motivo para retornarem aos lugares em que moravam anteriormente (Diário de Campo nº 13, 09/11/2005).

Esses deslocamentos de um espaço geográfico para outro, além de provocarem rupturas nas relações sociais, exigem do migrante uma adaptação ao novo contexto comunitário. Essa adaptação inclui novas formas de sociabilização e novos conhecimentos (Menezes, 1976), ou seja, implica necessidade de refazerem suas relações interpessoais.

O professor Gioser fala sobre o modo como convivem as pessoas, nesse contexto social:

> é uma comunidade nova, as relações estão começando [...]. Tem toda uma disputa, vamos dizer assim, de lideranças na comunidade. Tem todo um estigma, também, na questão da pobreza (entrevista realizada em 13/09/2006).

O professor Djavan concorda com a idéia de que na comunidade existe um espaço de disputa, e sublinha:

> São pessoas que vieram de muitos lugares da cidade e se viram de repente num lugar estranho. Alguns vieram contra a vontade, isso é importante de ser colocado e, *quando eles chegam, o espaço, em vez de se tornar um espaço de reunião e de busca conjugada de esforços, se torna num espaço de disputa*[10] (entrevista realizada em 14/12/2005).

Essas relações interpessoais, a disputa de lideranças e a prevalência de hábitos de vida, na visão dos colaboradores, interferem de modo significativo no cotidiano da escola e, consequentemente, na ação pedagógica dos docentes de Educação Física. O professor Francisco é muito claro sobre as relações conflituosas estabelecidas na comunidade, manifestadas pelos estudantes na escola, interferindo no cotidiano de suas ações pedagógicas:

> A construção das relações que eles fazem fora da escola [...] interfere muito, por exemplo, [...] os alunos começaram a brigar por nada e eu percebi que [...] são conflitos que eles estão trazendo de fora da escola. *Então, essas relações que eles têm na comunidade [...] eles trazem aqui para dentro, e isso acaba interferindo em todas as atividades coletivas e, na Educação Física isso dá para ver direto, porque a proposta é tentar fazer as atividades mais coletivas*[11]. Então, esses conflitos que eles têm fora da escola, aparecem muito aqui dentro (entrevista realizada em 07/12/2005).

Se, por um lado, essa constatação evidencia as relações conflituosas entre os estudantes, e que no ambiente das aulas de Educação Física elas se potencializam e ganham visibilidade, há, por outro, o entendimento de que os conflitos entre os estudantes advêm, em parte, tanto da proposta de incorporar atividades coletivas na rotina das aulas, quanto pelos diferentes tipos de ruptura e contradições que esse processo migratório produziu. Isto se torna evidente na fala do professor Gioser.

> A comunidade está se estruturando. Quando tu és transferido de um espaço para outro, isso é um problema social, de relações, não só entre as crianças, mas entre as famílias, entre os pais, as mães, na relação dos adultos que transfere isso para os alunos. Isso é uma construção na organização deles (entrevista realizada em 13/09/2006).

Na perspectiva desse docente, os conflitos entre os estudantes, na escola, são decorrentes da situação vivenciada por eles no contexto social mais amplo, logo, o modo como eles organizam suas relações sociais é um processo a ser construído na comunidade. Para construir um ambiente de relações de solidariedade e respeito às diferenças, nas aulas e na escola, é necessário compreender as formas de sentir, pensar e agir dos estudantes na ação pedagógica. As situações de conflito vivenciadas no cotidiano, quando analisadas e discutidas pelo coletivo docente em conjunto com os estudantes, facilitam o diálogo e a emergência de alternativas para a melhoria das relações interpessoais em

aula. Segundo o professor Gioser, o diálogo e a negociação contribuem para melhorar a convivência entre os estudantes, quando se

> [...] consegue discutir e negociar com eles as relações, constantemente, frequentemente [em aula] (entrevista realizada em 13/09/2006).

A Educação Física e a Aprendizagem Social

Ao analisar a Educação Física escolar como um campo de vivência social, Bracht (1992, p. 103-104)[12] afirma que a busca de uma solução coletiva dos conflitos nas aulas "[...] pode ter como resultado uma melhora nas relações e/ou funcionamento de todo o grupo". O autor destaca, ainda, que "o envolvimento dos alunos na solução" dos conflitos os ajuda a "comprometerem-se e a corresponsabilizarem-se" Bracht (1992, p. 103-104). Além disso, pelo diálogo é possível compartilhar experiências e superar as adversidades que os estudantes e docentes enfrentam no cotidiano da escola.

Tratar de modo pedagógico os conflitos entre os estudantes, reservando espaços de diálogo nas aulas de Educação Física, propicia a aproximação pessoal e interação social entre eles e com os professores, produzindo efeitos significativos no trabalho docente, na autonomia dos estudantes, e também no desenvolvimento de nossa capacidade de escuta. Dessa forma, compreendemos melhor não somente o sentido e o significado que os estudantes dão aos esportes, aos jogos e às atividades corporais que estão sendo produzidas e socializadas nas aulas de Educação Física, mas, também, as questões importantes de sua condição de migrante e de pertencimento a uma população marginalizada dos bens e serviços sociais fundamentais ao exercício da cidadania plena. Nesse sentido, Molina Neto; Molina (2002, p. 60) destacam a importância de escutar nossos interlocutores, como estratégia de qualificação da ação pedagógica. Os autores dizem que esse espaço de escuta e diálogo possibilita o gerenciamento "[...] dos afetos e dos gostos pessoais e grupais presentes nas relações intersubjetivas". Entender e ouvir os estudantes da escola poderia realmente ser ponto de referência para superar problemas profundamente marcados por atitudes de desrespeito e intolerância no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física.

Pensar em mudar a ação pedagógica nas aulas de Educação Física, visando à transformação dos estudantes, significa, portanto, compreendê-la como parte de um todo. No entanto, será necessário reconhecer que nas aulas de Educação Física também se "vive as contradições inerentes ao contexto social em que se desenvolve" (Azevedo, 2004, p. 125).

O fato de que as escolas estudadas se situem em comunidades em que os estudantes sofrem os efeitos da mobilidade geográfica, é forte desafio a ser

enfrentado pelos docentes de Educação Física, porque, nas aulas, os efeitos da migração são intensificados pelas dificuldades que os estudantes apresentam para estabelecer vínculos com a escola e com a turma. No caso em tela, o desafio estimula os docentes de Educação Física a desenvolver alternativas pedagógicas para dar conta da aprendizagem e da socialização dos alunos. Uma dessas alternativas pode ser a organização de atividades da cultura corporal que possibilitem aos estudantes construir vínculos entre si e o sentimento de pertencimento ao grupo que constitui as turmas e a escola. Nesse caso, a ação pedagógica estaria sustentada por conhecimentos específicos e não-específicos da disciplina, privilegiando, além da escuta e do diálogo, atividades de interação social, de auto-organização e de aprendizagem coletiva. O professor Djavan, por exemplo, enfatiza que a realidade social dos estudantes exigiu que as dimensões afetivas e psicológicas, além dos aspectos motores e cognitivos, fossem incorporadas a sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física.

> Nessa escola aprendi a olhar a realidade do mundo com outros olhos, tive lições práticas de muita teoria. Foi uma relação desenvolvida nos dois sentidos: ao praticar buscava embasamento; ao buscar embasamento tornava-me potencialmente mais atento. Não somente pela necessidade da proposta por ciclos, mas pela realidade que encontrei, alterei meus critérios para compor as aulas e avaliar os alunos. Além dos critérios cognitivos, motor e afetivo, a dimensão sociocultural passou a ter um peso decisivo em meu trabalho, incluindo aí também, definitivamente, noções de psicologia e de relações familiares (narrativa escrita, 07/01/2006).

O relato desse docente indica que ele qualificou sua ação pedagógica ao enfrentar uma questão pedagógica séria, a qual surge das necessidades concretas do contexto social dos estudantes. É possível perceber, de modo implícito, no depoimento desse docente, a tendência de privilegiar, em sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física, a realidade social dos estudantes. Fatos como esses certamente promovem mudanças pessoais e profissionais nos coletivos docentes.

Embora ainda transpareça nos discursos docentes que muitos ainda permanecem encastelados no espaço interno da escola, os professores dessa escola conseguem, de certa forma, demonstrar, tanto em seus relatos quanto em suas aulas que observamos, a vontade e a preocupação de pensarem a Educação Física sob novos enfoques.

Em relação à contextualização social das aulas de Educação Física, parece pertinente a visão de Bracht (1987, p. 180), de que "não podemos prescindir de uma análise crítica que possa identificar o papel social" que a Educação, e especialmente a Educação Física, exerce nesse momento histórico de nossa sociedade.

A Diversidade Familiar e Cultural

Além das razões socioestruturais, há outros motivos que levam as pessoas a mudarem de bairro e os estudantes de escolas e que também interferem diretamente na ação pedagógica dos docentes de Educação Física, por exemplo, questões culturais e familiares.

O ambiente familiar e afetivo instável também pode contribuir para a migração dos estudantes entre as escolas. A professora Jane, em seu relato, revela que a separação de casais com relacionamento insatisfatório, rompendo com os vínculos familiares, também tem levado algumas pessoas das comunidades escolares a se deslocarem de uma região a outra da cidade, e, consequentemente, os estudantes migram de escola:

> Aquela aluna foi embora, e foi por uma circunstância de separação do pai e da mãe, quer dizer a mãe mudou de bairro, e daí a menina escolheu ficar com a mãe, e a menina, então, sai da escola em função do novo bairro e o menino permanece. Então, também existe essa possibilidade, existem outras possibilidades e motivos de transferência. Tanto de ida, quanto de retorno (entrevista realizada em 18/10/2006).

Essa declaração indica que o rompimento nas relações de convivência entre os membros de uma família pode ser um dos aspectos que tem influenciado a migração das pessoas de um bairro a outro. O processo contínuo de migração dos estudantes tem alterado permanentemente a constituição das turmas, influindo no modo de se enturmarem. A incerteza do modo com que a turma estará constituída nas aulas de Educação Física pode ser um dos fatores que dificultam organizar previamente a ação pedagógica, pois, conhecer as características individuais dos estudantes e em seu conjunto na turma é um dos pontos de partida para a organização da ação pedagógica das aulas de Educação Física.

Reafirmamos, aqui, o dito anteriormente, que a Educação Física tem papel fundamental para que a escola e os docentes conheçam os estudantes. Através das práticas corporais, mas, especificamente através do jogo como sublinha Bernstein (1989), é possível conhecer os estudantes em profundidade e aproximá-los, mediante uma ação pedagógica que valorize o processo coletivo.

Concordamos com a literatura e com os argumentos de nossos colaboradores quanto à necessidade de privilegiar, tanto nas aulas quanto em outros ambientes da escola, a ação e a organização coletiva com os estudantes, pois, através delas é possível superar as diferenças de procedência geográfica e familiar, além de exercitar suas habilidades pessoais. Consideramos que, mediante o trabalho coletivo, os estudantes aprendem a se organizar em grupo para resolverem seus problemas, podendo influenciar o processo de consciência coletiva em relação a problemas macrossociais. A forma com que os estudantes se organizam em grupo e as interações pessoais que estabelecem podem con-

tribuir para desenvolverem novos valores e o sentimento de pertencimento à turma, à escola e ao bairro. Esse procedimento pedagógico serve de referência para integrar conhecimentos específicos da Educação Física.

A diversidade das relações sociais e culturais da comunidade escolar parece ser outro aspecto que interfere na organização da ação pedagógica nas aulas de Educação Física. Tal constatação é possível de ser percebida no relato a seguir:

> Como eles vieram de diferentes localidades, tinham diferentes escalas de valores, me parece natural que o diálogo seja difícil, inclusive, o próprio diálogo é algo a ser desmistificado. [...] Então, assim, essa diversidade, e, às vezes até uma certa, um certo antagonismo entre eles, a meu ver, dificulta a possibilidade de organização e de busca de identidade (professor Djavan, entrevista realizada em 14/12/2005).

O fato de viverem, nesses bairros, grupos sociais com características culturais e sociais diferenciadas demonstra a tendência cultural heterogênea da comunidade escolar, sugerindo aos docentes de Educação Física uma ação pedagógica voltada à diversidade, em que os estudantes que migram de diferentes regiões não tenham que abrir mão de sua cultura original.

Essa diversidade cultural existente na comunidade, revelada no espaço escolar, pode ser entendida como um dos aspectos que tem interferido na concretização do projeto político-pedagógico – em construção –, na busca, enfim, de proporcionar novas formas de interação no espaço escolar, além de criar uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano da escola. Entre as interações que acontecem no espaço-escola, as que mais favorecem, segundo a SMED/POA (2003, p. 16), "[...] aprendizagens significativas são as interações no trabalho cooperativo e coletivo, pois, é nele que as crianças podem confrontar os seus pontos de vista".

Considerações Transitórias

Sublinhamos, anteriormente, que as mudanças contemporâneas atingem, de modo incontestável, a configuração social da atualidade, da qual não fogem a escola e, tampouco, as ações pedagógicas.

Em um mundo em que as mudanças se constituem regra, é importante compreender o papel social da escola, pois a escola se encontra numa relação dialética com a sociedade. Segundo Gonçalves (1994, p. 32), a escola, "[...] ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais". Sendo assim, é possível compreender que na escola existem espaços para mudanças e que, em uma sociedade em que as mudanças interferem pro-

fundamente na vida dos sujeitos que dela fazem parte, as modificações são cada vez mais necessárias.

Entre outras contribuições, o estudo que realizamos reforça a importância dada pelos docentes para compreender a Educação Física como uma área do conhecimento inclusa no currículo escolar e que tem como conhecimentos específicos a serem desenvolvidos pedagogicamente temas da "cultura corporal", ou sejam, a dança, os jogos, o esporte, a ginástica, entre outros, como uma possibilidade de construção da cidadania e da emancipação humana. Porém, também é necessário compreender que não é qualquer ação pedagógica, qualquer aula de Educação Física que favorece a educação para a cidadania e a emancipação. Para alcançar esse fim é necessária a realização de uma aula de Educação Física, ou seja, "[...] um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social" (Coletivo de Autores, 1992, p. 87).

Assim, para que a aula de Educação Física tenha sentido e significado para a vida do estudante é necessário que o professorado de Educação Física não se esqueça de refletir sobre as questões socioculturais em que os estudantes estão envolvidos, realizando a leitura do contexto da ação, sem desconhecer o que é uma escola. O professor precisa questionar quais são as finalidades da escola para o seu grupo de estudantes e o que é uma escola pública de periferia nas grandes cidades. Qual seu papel social e sua importância na comunidade? Como é e o que significa o trabalho docente nessas escolas? Qual o sentido da educação e o significado da Educação Física para os estudantes dessas escolas?

Pensar sobre essas questões possibilita articular o amplo universo de práticas corporais com os demais saberes escolares e o contexto social no qual o movimento corporal, as brincadeiras e os jogos ganham sentido e significado.

Do mesmo modo, entendemos que conhecer e discutir o contexto da ação pedagógica, na formação inicial do professorado de Educação Física, poderia ser ponto de referência e que certamente ajudaria os futuros docentes de Educação Física a estabelecerem relação entre o mundo escolar e a realidade social, além de contribuir para buscar alternativas pedagógicas que auxiliem a superar os conflitos e as tensões no ambiente escolar.

As aulas de Educação Física na escola por si só não causam e nem realizam grandes mudanças sociais ou, muito menos, revoluções políticas, mas ajudam na reflexão dos valores humanos e no desenvolvimento de habilidades motoras e morais, propiciando um bom suporte ideológico, no dizer acertado de Freire (1998, p. 126-127):

> A educação não pode tudo, alguma coisa fundamentalmente a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade porque

> assim eu queria nem tampouco é a perpetuação do "status quo" por que o dominante decrete. O educador e a educadora críticos não podem pensar que a partir do curso ou do seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela sua tarefa político- pedagógica.

A partir do conhecimento específico desenvolvido nas aulas, em analogia ao dizer de Freire acima citado, a ação pedagógica do professorado de Educação Física pode aproximar os estudantes recém-chegados às comunidades de acolhida e os estudantes já estabelecidos no lugar, mostrando-lhes as possibilidades de construírem alternativas conjuntas e unificadas para enfrentar os problemas relacionados ao contexto social no qual a escola se insere. É necessário, portanto, que os docentes de Educação Física proponham tanto novas e criativas formas de acolhida quanto à integração entre os estudantes mais antigos e já estabelecidos com os migrantes recém-chegados.

O desenvolvimento de nossa pesquisa nos ofereceu a possibilidade de identificar o movimento migratório dos estudantes, tanto no sentido dos motivos destes deslocamentos, quanto no modo como eles interferem no cotidiano pedagógico da escola e na ação pedagógica dos docentes, nas aulas de Educação Física. Foi possível identificar a dificuldade das turmas de se constituírem como grupo, uma das consequências do fluxo migratório da comunidade, o que nos leva a pensar que esse aspecto tem interferido na organização do cotidiano pedagógico, desafiando os docentes de Educação Física para a necessidade de mudanças em suas ações pedagógicas.

Diante de um contexto escolar cujas turmas alteram sua composição permanentemente, acolhendo estudantes que expressam interesses diversos e, muitas vezes, divergentes, a construção do coletivo é um desafio que se impõe aos docentes de Educação Física. Para enfrentá-lo urge ações que visem a despertar o interesse do grupo para ser um coletivo e não a mera junção de indivíduos. Também é necessário que essas ações, nas aulas de Educação Física, possibilitem despertar o sentimento de pertencimento à sua turma e à escola, pois, é a interação com o outro que propicia fortalecer os laços de amizade, ao mesmo tempo em que permite aos estudantes perceberem o seu valor como integrantes de um grupo.

Ficou evidente, em nosso estudo, que a relação entre a ação pedagógica e a mobilidade demográfica decorrente das mudanças sociais é de interdependência. Assim, pensamos que compreender as profundas mudanças em curso no mundo atual pode ajudar os docentes de Educação Física a rever suas antigas referências pedagógicas e sociais, a partir de um novo olhar sobre o contexto histórico e social, e criar novas formas de lidar com as mudanças sociais cujos efeitos se manifestam no interior das escolas. Trata-se, portanto, de construir novas estratégias metodológicas propiciadoras de interação entre o contexto social e a aula.

É importante, também, frisar que a contribuição da Educação Física na vida cotidiana desses estudantes passa pelo compromisso do educador de construir com seus estudantes uma ação pedagógica que didaticamente discuta as contradições do sistema social atual e os próprios mitos que a especificidade da Educação Física consagra. Nesse caso estão algumas proposições sem suficiente evidência científica, por exemplo, o valor do esporte para prevenir e resolver problemas estruturais da sociedade atual, isto é, afastar as crianças e os jovens das ruas, da violência, das drogas e de outros riscos sociais. As relações macrossociais se concretizam no cotidiano da escola, e esta é a dimensão para serem pensadas. De qualquer modo, se é arriscado garantir que o esporte pode resolver os problemas sociais, também é imprudente deixar de reconhecer o papel que ele pode exercer na sociedade atual.

As conversas, que mantivemos com o professorado sobre o movimento migratório nas comunidades periféricas da cidade, sugerem fortemente que uma nova concepção de Educação e Educação Física ganha corpo no cotidiano das escolas localizadas nessas regiões da cidade. Ela indica que o ensino dos conteúdos das aulas de Educação Física pressupõe uma relação com o contexto social-cultural em que se insere a escola, o que demonstra a perspectiva de mudança da ação pedagógica, produzida no interior da escola a partir das necessidades dos estudantes. No caso em tela, o movimento migratório da comunidade foi decisivo para que os docentes dessem um novo sentido às suas aulas de Educação Física.

Recebido em fevereiro de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

1 Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.

3 As pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte - UFRGS (F3P-EFICE/UFRGS) podem ser encontradas no site: http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice.

4 Admitimos existir domínio masculino quando utilizamos substantivos masculinos para designar um coletivo no qual há homens e mulheres. Do mesmo modo, reconhecemos que a linguagem que adotamos em nossa forma de expressão revela a visão de mundo que construímos historicamente, influenciando também nosso modo de ser frente aos outros. Porém, sem a intenção de reforçar a invisibilidade das mulheres, neste artigo, optamos em adotar o substantivo no masculino em virtude que a variação da linguagem no masculino e no feminino pode dificultar a leitura e a compreensão do texto.

5 Rifkin (2001, p. 4) defende a ideia de "capital intelectual" considerando como "força propulsora da nova era". Destaca, ainda, que a propriedade do "capital físico" se tornou menos relevante no processo econômico, chegando a falar até mesmo em "propriedade intelectual".

6 O artigo de Wittizorecki, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre: v. 12, n. 2, p. 9-34, maio/ago. de 2006, oferece subsídios para entender o uso da narrativa escrita como procedimento metodológico.

7 "A concentração da população brasileira nas aglomerações metropolitanas é nítida desde a década de 1970 até o ano 2000, resultado do intenso fluxo migratório que se intensifica desde os anos 1970" (Brito, 2006, p. 225). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a17v2057.pdf>. Acesso em: 30 maio 2009.

8 Para garantir o anonimato dos docentes, colaboradores do estudo, assegurando o absoluto sigilo de suas identidades, todos os nomes foram substituídos por nome fictício.

9 Indivíduo que exerce a função de transportar drogas, ou seja, "[...] que se faz de correio de drogas" (Instituto, 2001).

10 Grifo nosso

11 Grifo nosso

12 Texto publicado pela primeira vez na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 9, n.3, em maio de 1988, sob o título *A Educação Física Escolar Como Campo de Vivência Social*. Esse e o texto do mesmo autor *A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo Capitalist*a publicado na mesma revista (v. 7, n. 2) em janeiro de 1986 foram importantes para compreensão da possibilidades educativas da educação física e do ensino do esporte nas escolas como estratégia para lograr objetivos educacionais para além da especificidade disciplinar.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis. **Reconversão Cultural da Escola:** mercoescola e escola cidadã. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERNSTEIN, Basil. Clase y Pedagogías Visibles e Invisibles. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La Enseñanza:** su teoría y su práctica. 3. ed. Madrid: Akal, 1989. P. 180-190.

BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. In: OLIVEIRA. Vitor Marinho (Org.). **Fundamentos Pedagógicos**: educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. P. 180-190.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRITO, Fausto. O deslocamento da População Brasileira Para as Metrópoles. **Estudos Avançados**. São Paulo, [online], v. 20, n. 57, 2006. p. 221-236. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a17v2057.pdf>. Acesso em: 30 maio 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. O Método Autobiográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia:** o discurso competente e outras falas. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília. S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 51-66.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio. **A Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margart. ***Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa***. Madrid: Morata. 1984.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, Pensar, Agir**: corporeidade e educação. Campinas, Papirus, 1994.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOBSBAWM, Eric John. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A Dialética Como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Cláudia. **A Mudança:** análise da ideologia de um grupo de migrantes. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal da Educação. Ciclos de Formação; proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre, n. 9, p. 1-100, 2003.

PROGOGINE, Ilya. **O Fim das Certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

RIFKIN, Jeremy. **A Era do Acesso.** São Paulo: MAKRON Books, 2001.

SCHEIBE, Leda; BAZZO Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 09-21, maio de 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). **Movimento.** Porto Alegre: v. 12, n.2, p. 9-34, maio/ago. de 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOODS, Peter. **La Escuela por Dentro:** la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

Vera Regina Oliveira Diehl é mestra em Ciências do Movimento Humano pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.
E-mail: diehl@tca.com.br

Vicente Molina Neto é doutorado em Ciências da Educação, professor de Graduação e Pós-Graduação na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 279-298
maio/ago 2010

Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente

Amanda Rabelo

RESUMO - Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. Este artigo é um estudo comparativo que apresenta uma busca centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental no ensino público do Rio de Janeiro – Brasil – e em Aveiro – Portugal. O que se pretende compreender, fundamentalmente, são os motivos e as consequências da escolha profissional destes professores que se enveredam por uma área tipicamente associada ao feminino, se estão satisfeitos ou se sofrem de mal-estar docente. Apontamos que a presença de professores do sexo masculino na docência deste segmento é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, mostrando que existem outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer esta profissão independentemente do seu sexo. Apesar das dificuldades, nossa investigação assinala que o homem pode escolher essa atividade por gosto e ter sucesso.

Palavras-chave: **Professores do sexo masculino. Gênero. Escolha profissional. Mal-estar docente.**

ABSTRACT - Male Teachers in Elementary School: professional choice and burnout. This paper is a comparative study that presents a search focused on the figure of the male teacher who works in the "elementary" public education in Rio de Janeiro – Brazil and in Aveiro – Portugal. We intended, fundamentally, to investigate the reasons and consequences of teachers' professional choice who are engaged in area typically associated to women, if they are satisfied or suffering teacher malaise. We explain that the presence of male teachers in the teaching of this segment is a way of including the issues of gender in the education, showing that there are other issues and other voices that echo in the schools, or capable persons of exercising this profession regardless of gender. We conclude that, despite of the teacher malaise, the man can choose this activity by pleasure and get success.

Keywords: **Teachers men. Gender. Professional choice. Teacher malaise.**

Introdução

Toda a escrita que se segue apresenta os resultados de uma investigação centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental no ensino público. O que pretendemos com esta investigação foi, fundamentalmente, compreender os motivos e as consequências da escolha profissional destes professores que se enveredam por uma área tipicamente associada ao feminino. Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público é importante por ser esse espaço de vivência/convivência educacional em que a maioria da população é socializada. Desta forma, este trabalho mostra-se relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer esta profissão por gosto e independentemente do seu sexo, mas que também sofrem com os problemas da docência.

Metodologia

Realizamos entrevistas narrativas semiestruturadas com seis professores escolhidos ao acaso dentre uma amostra de 209 professores do ensino público que responderam anteriormente a um questionário (objetivo e subjetivo), 60 do Distrito de Aveiro – Portugal (AV-PT) – e 149 do Estado do Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR).[1] Tais dados permitiram a análise da informação obtida e forneceram dados mais amplos (por categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos inquéritos), assim como possibilitaram situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados).

A metodologia que utilizamos para abarcar nossos objetivos foi elaborada a partir de um conjunto dos processos. Desta forma, não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos; ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens. Ou seja, optamos pela utilização do método qualitativo para obter maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e o seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo, os quais não podem ser traduzidos somente por números. No entanto, ao mesmo tempo, utilizamos a investigação quantitativa com o fim de obter também dados mais gerais sobre a temática.[2]

Aproveitamos para explicar que este recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre estes dois locais,[3] nunca esquecendo da influ-

ência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que estes dependem dos vários condicionantes a que são submetidos.

Escolha Profissional dos Homens pela Docência nas Séries Iniciais

Escolher muitas vezes implica abrir mão de algo que não foi escolhido. Pardal, Martins e Dias (2007, p. 69-70) explicam que os indivíduos passam constantemente por processo de escolha, que não são

> (...) o resultado de uma análise racional e objectiva da realidade, mas o resultado de um saber comum, construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, de uma forma em que os dados objectivos se cruzam com a experiência subjectiva.

A subjetividade de cada um está presente na opção da via profissional a seguir, entretanto, as condições objetivas/externas e as representações sociais veiculadas por elas sempre influenciarão esta escolha de alguma forma. Não podemos nos esquecer destes fatores ao analisar escolhas profissionais, pois os professores são "pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma" (Almeida, 1998, p. 30).

Assim, apesar sermos ensinados socialmente a optar e operar em um sistema de regras e a perseguir um conjunto de objetivos, mantendo a coesão dos grupos a que pertencem, ressaltamos que a existência de outras intenções pode modificar as regras dos grupos sociais. Encontramos tal argumento na seguinte citação de Almeida (1998, p. 175): "existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera". Ou seja, existem homens que escolhem o magistério (como existem mulheres que optaram por profissões "ditas masculinas"), mesmo com todas estas influências sociais contrárias a esta opção. Qual motivo os levaria, então, a esta escolha que parece ir "contra a correnteza"?

Razões da Escolha da Docência pelo Homem

Este trabalho teve como uma das questões apreender a motivação da escolha profissional dos professores, até porque, como destaca Galbraith (1992),

um melhor entendimento das escolhas de quem opta por carreiras atípicas para seu gênero pode servir de base para intervenções e aumento do alcance das opções profissionais consideradas pelos jovens, assim reduzindo a segregação.

Os nossos entrevistados mostram, nas suas narrativas, vários aspectos que foram importantes na sua escolha profissional, alguns extremamente pessoais, outros muito contextuais (históricos, sociais e culturais). A associação de várias motivações também foi encontrada junto à amostra estudada quando perguntamos "Quais foram as razões da escolha profissional?"[4].

Importa, então, destacar que poucos professores marcaram apenas uma razão para a escolha (só 17% dos portugueses e 12% dos brasileiros marcaram apenas uma razão); a maioria de AV-PT (50%) marcou duas opções, e a maioria do RJ-BR (34%) marcou três opções, mas existiram inquiridos que marcaram até oito opções. Estes dados indicam que dificilmente um só fator leva a uma escolha profissional. Geralmente são vários aspectos que interferem nesta opção[5].

As análises efetuadas indicam que a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo, pois sua escolha é permeada por várias influências sociais, que interferem no sujeito desde o seu nascimento. Conforme nos demonstra Fontoura (1995, p. 176-177), quando questiona o que levará a mulher a ser professora:

> Situar-se-á a escolha ao nível da missão, do amor pelas crianças, da conciliação possível entre a vida familiar e a vida profissional ou ao nível do "desejo" de ensinar? E que significará este desejo de ensinar? [...] Neste desejo de ensinar há fatores conscientes e inconscientes responsáveis por uma dualidade permanente. Para lá dos imperativos institucionais ou familiares há imperativos interiores responsáveis por um "contínuo em movimento" e consequentemente por realizações sucessivas sempre parcelares e incompletas.

Esta dualidade permanente também interfere na opção profissional dos homens pela docência, que acontece pela associação de diversos fatores, acontecimentos, imperativos institucionais, familiares, financeiros, além dos fatores pessoais. Percebemos, por exemplo, que a grande maioria dos professores demarcou escolher a docência por *gosto pela profissão*, mas, na maior parte das vezes, este não foi o único fator que contou na decisão deles, pois grande parte assinalou também outras motivações.

Fernandes (2004) também destaca que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores, por isso os professores podem ressaltar o gosto pela profissão como principal motivador para a opção pelo magistério, mas não deixam de destacar outros aspectos, como influência da família, questões econômicas, gosto por crianças e um desejo de transformar a sociedade.

De acordo com Jesus (2002, p. 61-2), dentre os fatores de escolha profissional (e de motivação), existem os *fatores extrínsecos* (relacionados com o contexto dessa atividade – são as motivações ativas ou negativas, como a falta de

opção, a melhor escolha possível, entre outras) e os *fatores intrínsecos* (que são aqueles que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional, são as motivações ativas e positivas de escolha profissional). Na análise do autor, são "sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos". Assim, a maior parte das medidas que são identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à atividade docente.

Mas a ênfase nos incentivos intrínsecos não significa que os extrínsecos não contribuam para o empenhamento dos professores; não se pode analisar estes incentivos de forma descontextualizada ou despersonalizada. O quadro a seguir mostra a distribuição das respostas dos nossos inquiridos (na ordem de aparecimento das opções no questionário) em relação à sua escolha profissional:

Quadro 1: Razões da escolha profissional (%)

Razões da escolha profissional (%)	AV-PT	RJ-BR
Por gostar de ser professor	78,3	80,5
Por gostar de crianças	58,3	57,0
Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade	20,0	51,7
Foi a melhor opção dentre as existentes	21,7	23,5
Pela facilidade de inserção profissional	8,3	17,4
Por falta de opção	1,7	5,4
Foi o curso para o qual obtive média de entrada	3,3	2,0
Pela facilidade de ascensão profissional	0,0	2,7
Por ter tido um/a ótimo/a professor/a que lhe inspirou	13,3	20,1
Existe um/a (ou mais) professor/a na família que lhe motivou	11,7	13,4
Foi influenciado pela família a seguir esta carreira	6,7	10,7
Um/a amigo/a lhe sugeriu	1,7	4,0
Foi obrigado pela família a seguir esta carreira	1,7	0,7
Por gostar de exercer autoridade	0,0	1,3
Outro	3,3	5,4

Dos dados presentes no quadro 1, podemos inferir algumas observações importantes para a compreensão das motivações para a escolha profissional. Em primeiro lugar, os fatores intrínsecos foram os mais citados. Assim, o gosto pela profissão aparece com maior frequência nas respostas, ou seja, a maioria destes professores escolheu a profissão porque gosta dela (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros). O segundo valor mais elevado (58,3% dos portugueses e 57% dos brasileiros) encaminha para uma "descoberta": homem também gosta de crianças. Isso significa que não só as mulheres são motivadas pelo "gostar de crianças" na sua escolha profissional, mas também os homens.

Ainda motivados por fatores intrínsecos, o terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece a busca "quase" utópica da transformação

da sociedade (20% dos portugueses e 51,7% dos brasileiros). Contudo, ao verificar os inquiridos que invocam as pessoas que interferem e influenciam nas opções de cada um, ou seja, que marcaram alguma das opções "influência da família", "exemplo de professor/a" ou "sugestão de um amigo/a", encontramos valores bem próximos: 29,9% dos portugueses e 37,6% dos brasileiros (maior em AV-PT e menor no RJ-BR). Além disso, ainda que de forma minoritária (ou pouco assumida?) algumas outras motivações intrínsecas à profissão, como o desejo de autoridade, também aparecem como motivação, bem como a liberdade de gerir o seu trabalho e por ter tido uma experiência anterior como professor que o motivou.

As motivações extrínsecas associadas com questões de empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades (o magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para este curso e a facilidade de ascensão, possibilidade de conciliar com outras atividades), quando contabilizamos pelo menos uma destas opções, elas também aparecem como importantes (seriam 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros).

Queremos destacar que os dados indicam que na escolha profissional existem fatores diferenciados e outros singulares entre RJ-BR e AV-PT. As maiores diferenças foram encontradas nas opções "Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade" (31,7% superior no RJ-BR), "Por ter tido um/a ótimo/a professor/a que lhe inspirou" (quase 7% maior no RJ-BR), "Pela facilidade de inserção profissional" (também maior cerca de 9% no RJ-BR)[6].

Considerações sobre a Escolha Profissional dos Professores

Com o trabalho de Jesus (2002, p. 62-63; 74-77) percebemos que as motivações mudam: até os anos de 1970, em Portugal, a disponibilidade permitida pelo trabalho docente era motivo de escolha da profissão; atualmente já não são[7] os fatores intrínsecos à docência que influenciam a escolha pela mesma. Também identificamos, na nossa investigação, uma predominância dos fatores intrínsecos como motivadores da escolha da docência pelos homens nas séries iniciais, pois percebemos que, apesar de os homens também optarem pela docência por falta de oportunidade ou por ser a melhor opção (em AV-PT, 35% dos professores optam por estas questões, e 51% do RJ-BR), a grande maioria (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros) escolhe por gosto ou integra uma vontade de ser professor a estas questões econômico-sociais-familiares.

Sarmento (2002, p. 11) também descobre, em relação à educação de infância, que "as razões apontadas pelos educadores são do mesmo teor das razões apresentadas pelas educadoras, ou seja, o gosto em trabalhar com crianças". Podemos perceber que não existem grandes diferenças de gênero na escolha profissional dos homens e das mulheres pelo magistério (mas podem existir

diferenças que afetem, por exemplo, a maior "não escolha" dos homens pelo magistério).

Isso confirma uma das observações de Carvalho (1998) sobre alguns professores que escolhiam a profissão por vocação e gosto por crianças, e contraria a explicação de Abreu (2002), de que a escolha dos homens está mais associada à falta de emprego em outras áreas, e a consideração de Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 54-5) de que os homens que se dirigem ao magistério passam por um processo distinto do das mulheres, que seriam mais orientadas por uma lógica de "destinação"; ao contrário, os homens teriam sua escolha revelada mais tardiamente, mais associada com a relação com o conhecimento estabelecido no âmbito universitário "e não por referência às 'vocações' ou tendências a 'gostar de crianças' como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino".

Algumas autoras (Araújo, 2000; Almeida, 1998; Benavente, 1990) mostram que a falta de alternativas profissionais para as mulheres foi marcante para a escolha profissional das mulheres no passado, o que, de acordo com Alves (1997, p. 81), não acontece mais em Portugal; inclusive este tem sido um dos fatores para o desaparecimento da motivação para a escolha da docência, que tem gerado a falta do ingresso de jovens na profissão docente.

Para os homens, a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais (o que tem sido demarcado como um dos motivos para o seu afastamento do ensino), o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras. Porém, não podemos negar que o gosto pela profissão é amplamente demarcado pelos nossos entrevistados e inquiridos, o que não contraria as associações com as necessidades e a escolha associada com a viabilidade desta frente a sua possibilidade contextual.

Portanto, não podemos deixar de destacar, conforme explica Jesus (2002, p. 114; 360), que um potencial professor que escolha a docência "por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais", ou seja, para apresentar maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse no curso superior pretendido.

Assim, concordamos com Almeida (1998, p. 208) quando ela afirma que:

> Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério.

Contudo, frente aos nossos dados, que mostram a possibilidade de escolha profissional dos professores motivada por desejo e realização (apesar das dificuldades), podemos dizer que a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença tanto dos *homens* quanto das *mulheres* no magistério está no gosto/amor pela profissão; na incorporação deste desejo às possibilidades da sua realização; na associação das vicissitudes da vida com a paixão pela docência; na luta, apesar do descaso e do baixo estatuto; no investimento do seu "suor", das suas "lágrimas", mas também dos seus "sorrisos", "gostos" e "encantos" nesta profissão. Falar de sentimentos em uma profissão tão feminina é demonstrar que todas as escolhas, formas de atuação (movidas pela razão ou pela emoção) precisam ser legitimadas e que estas atitudes e profissões não são masculinas nem femininas, mas humanas.

Mal-Estar Docente dos Professores das Séries Iniciais

Conforme a investigação de Esteve (1992, p. 65; 162-163) nos sugere, os professores estão cada vez mais fadados a desempenhar mal o seu trabalho, tendo em vista que seu papel nas últimas décadas tem se modificado e estes têm se encontrado cada vez mais assoberbados de tarefas, as quais, muitas vezes, por diversos motivos, não têm conseguido exercer. Este fato tem gerado nos professores uma "enfermidade social", que o autor denomina de "mal-estar docente" para designar "o conjunto de consequências negativas que afectariam o professor a partir da acção combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência".

De acordo com o autor, as principais consequências do mal-estar poderiam classificar-se do seguinte modo: sentimentos de desconcerto e insatisfação frente aos problemas da prática docente, em contradição com a imagem ideal que os professores desejariam realizar; incremento de esquemas de inibição e rotina como forma de diminuir a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflitivas; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo como escape para fugir às tensões acumuladas no trabalho; esgotamento; cansaço físico permanente; ansiedade; estresse; autodepreciação; autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino; ansiedade permanente, associada a diversos diagnósticos de doença mental; neuroses reactivas; depressões (Esteve, 1992, p. 89).

Jesus (2002, p. 235-236) destaca ainda que o conceito de mal-estar docente "traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão", em que primeiro as exigências excedem os recursos do professor e provocam estresse, depois ele tenta corresponder a essas exigências aumentando o esforço e, por fim, aparecem os sintomas de mal-estar.

Ainda para explicar o surgimento deste mal-estar, utilizamos uma citação de Batista e Codo (2006, p. 84):

> As condições para o aparecimento do sofrimento psíquico no trabalho estão dadas, e vejamos porque. Toda atividade de trabalho demanda, em maior ou menor medida da parte do trabalhador, esforço que se traduz numa sorte de "sofrimento" no trabalho, isto seria a realidade normal do trabalho. O espaço para o sofrimento psíquico se abre quando esse investimento carece de sentido.

Portanto, a falta de sentido no investimento do professor na sua profissão cria as condições para o aparecimento do seu sofrimento. Tal mal-estar, de acordo com Teodoro (2006, p. 21; 81; 93), tem sido agravado cada vez que os problemas sociais transformam-se em problemas escolares e, consequentemente, alargam as funções dos professores. Assim, ser professor tornou-se uma "profissão de risco", em que a cobrança é cada vez maior, junto com a crítica, com a culpabilização e com a pressão pela competitividade; enfim, "os professores nunca trabalharam tanto para ver tão poucos resultados do seu trabalho".

Concordamos com Nóvoa (1995c, p. 22) quando este diz que as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos e demarcamos que muitas destas consequências do mal-estar e o sofrimento estão presentes em grande parte dos professores que participaram desta investigação: todos os entrevistados demonstram algum indicativo de mal-estar docente, assim como 67% dos inquiridos do RJ-BR e 37% de AV-PT demarcaram que aspiram a outros cargos/profissões, desejam abandonar a docência ou passaram a ter uma opinião sobre a docência mais negativa.

Professores Desiludidos: a desvalorização da profissão, as dificuldades e a falta de investimentos

Analisaremos, neste ponto, alguns dos motivos de insatisfação dos professores inquiridos e entrevistados. Os professores entrevistados e muitos dos inquiridos mostram que a sua própria opinião sobre a profissão mudou, principalmente após o início da profissão, pois passaram a perceber alguns problemas/realidades que os desanimaram e chegam a refletir sobre o desejo de abandono da profissão de professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Os professores mostram que, apesar de gostarem da profissão, não estão satisfeitos com a forma como ela tem sido tratada. Estas críticas encontram respaldo em alguns dos problemas descritos por Gonçalves (2000) como sendo atribuídos à instituição, nas narrativas de entrevistados e nas respostas de muitos inquiridos, não só de AV-PT, mas também do RJ-BR, que destacam a falta de materiais, o desprezo do governo e dos políticos e a necessidade de um interesse prioritário ao primeiro segmento do ensino fundamental (que tem estado em um dos últimos lugares).

Uma outra insatisfação é sobre a opinião errônea de que os professores trabalham poucas horas diárias, quando comparadas com outros profissionais; errônea porque, na realidade, os professores trabalham além das horas letivas, têm reuniões e levam trabalhos para casa (por exemplo, preparação de aula e correção de trabalhos), e as pessoas acham que "os professores não fazem nada". Jesus (2002, p. 61-2) comenta que o fato de muitas pessoas pensarem "que a principal razão para a escolha da profissão docente é a vida calma que permite ter, com longos períodos de férias" chega a ser motivo de desilusão para alguns professores de início de carreira, pois se confrontam com um horário extra-letivo sobrecarregado, com tarefas escolares e também com uma desvalorização social da profissão.

A desvalorização social, de acordo com Gonçalves (2000), é uma representação que determina aos professores uma forte insatisfação, sendo um dos aspectos que indicam uma atribuição feita pelos professores dos problemas à sociedade em geral. Desvalorização presente também na mudança de valores atuais, em que a escola torna-se um depósito de crianças e tem que fazer tudo. Relacionada com tal observação está a insatisfação com a indisciplina dos alunos, descrita por alguns entrevistados e inquiridos[8].

Nóvoa (1995c, p. 24) considera que "é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas", por favorecerem a entrada de indivíduos que nunca pensaram em ser professores e não se realizam nesta profissão e por dificultarem um trabalho coletivo (pois excluem as organizações escolares e os corpos docentes deste processo). Neste sentido, alguns professores criticam os critérios de admissão à carreira profissional em Portugal, onde alguns dos critérios utilizados nos concursos públicos (sem provas escritas) são a classificação (nota) final do curso de formação inicial, o tempo de serviço e se o curso de formação foi em nível de bacharelato ou licenciatura. Na opinião de alguns professores, tais critérios causariam algumas injustiças entre alunos do ensino público e do particular, além de injustiças no tempo de serviço associadas ao nível de formação.

Os professores também têm muitas críticas à formação inicial, relacionadas com a sua desadequação, maus professores do ensino superior (que não teriam prática docente no ensino não superior), estágios feitos em escolas que não representam a realidade e falta de uma coesão na formação dos professores de todas as áreas/segmentos do ensino que geram falta de união. De acordo com Batista e Codo (2006, p. 78), esta insatisfação com a formação inicial relaciona-se ao distanciamento do trabalho "como deve ser" da "realidade do trabalho" que causa uma tensão, porque os diferentes aspectos da realidade do trabalho escolar impedem que se siga à risca o que aprendeu durante a sua formação profissional.

Esteve (1992, p. 140-3) responsabiliza os enfoques normativos de formação e o estereótipo de "bom professor"[9] que eles divulgam por este maior "choque com a realidade" dos professores iniciantes. Este modelo gera ansiedade sobre o trabalho do professor, pois estabelece uma relação direta entre a personalidade do professor e o êxito da docência. Assim, o professor formado neste enfoque

se autoculpabiliza ao entrar na escola, acha que lhe faltam qualidades atribuídas ao professor ideal.

Além disso, a acomodação presente na visão pessimista de muitos dos nossos professores entrevistados e inquiridos sobre a situação escolar e docente (que lhes leva à pensar no abandono da profissão) pode ser também um indício ou um caminho para o mal-estar docente. Mas nem todos que enfrentam a realidade têm uma visão tão pessimista, outros professores descrevem que conheceram melhor a profissão, apontando somente mudanças na sua atitude e opinião sobre a profissão.

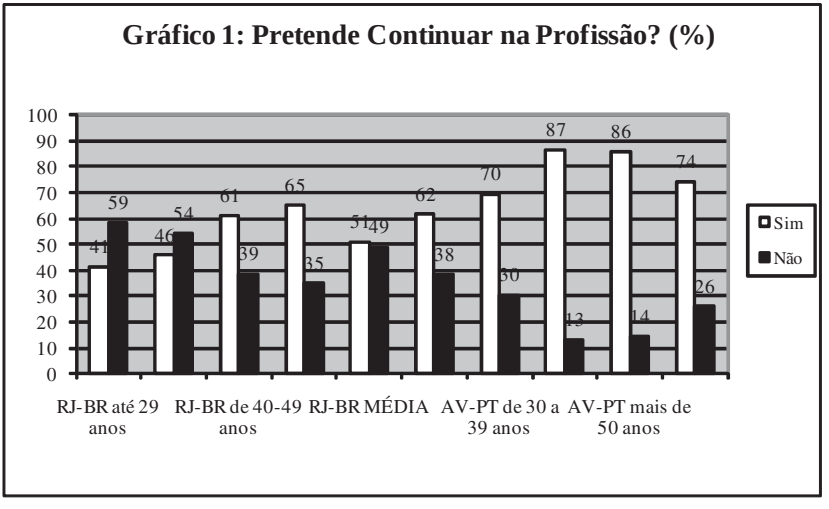
Enfim, como descreve Gonçalves (2000, p. 13), mais de metade das suas entrevistadas admitiram ter passado por "momentos de ruptura" (entendida como o "corte" com a profissão, abandono ou desejo de abandono), enquanto também mais de metade afirmou nunca tal lhe ter sucedido; ou seja, muitas já estiveram em algum momento insatisfeitas com a profissão, a ponto de pensarem veementemente em abandoná-la.

Desejo de Abandono da Profissão

Diante de tantos problemas e desvalorização da profissão, muitos professores se veem desmotivados e/ou ambicionam mudar de carreira. Isso não ficou demarcado de forma clara nos professores que entrevistamos, embora alguns manifestem desejo de exercer outras atividades dentro da educação.

No entanto, quanto aos inquiridos, percebe-se (conforme o gráfico 1) que muitos docentes encontram-se descontentes com o seu ofício:

Gráfico 1 – Pretende continuar na profissão?



Na média geral, somente 51% dos professores do RJ-BR pretendem continuar na profissão, enquanto 74% em AV-PT – dados muito próximos dos encontrados em Portugal pelo relatório Braga da Cruz (Cruz et al., 1988, p. 1224), em que cerca de 23% dos professores entrevistados das séries iniciais declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores.

Podemos perceber que no Brasil a insatisfação é bem maior do que em Portugal. No entanto, estudos com professores de vários países da Europa concluíram que os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional (ver Jesus, 2002, p. 48; Pedro; Peixoto, 2006, p. 248).

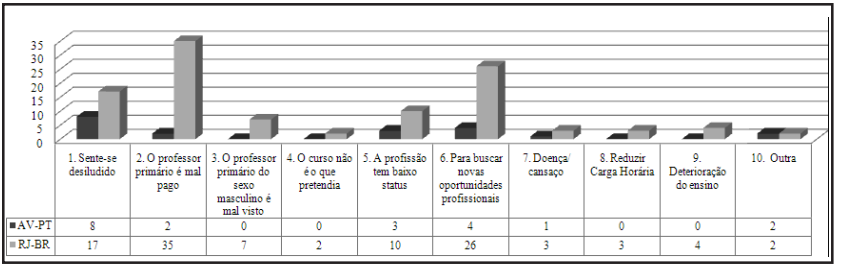
O número de insatisfeitos é ainda maior entre os professores mais jovens – o que também é referido por Cruz (1988) e Esteve (1992) –, principalmente até os 29 anos, dos quais somente 41% aspiram a continuar na profissão no RJ-BR, e em AV-PT, 62% desejam continuar no seu ofício. Por vários motivos (como a comodidade, o conformismo, a dificuldade de mudar de área, entre outros), com a idade, os professores passam a querer continuar na profissão (como também nos indica Jesus, 2002, p. 123).

A maioria dos professores que não pretendiam continuar na profissão escolheram a profissão por motivos intrínsecos a ela (só cerca de 33% do RJ-BR e 33% de AV-PT haviam escolhido a profissão por falta de oportunidade, melhor opção, média de entrada ou obrigação dos familiares); assim, a escolha profissional por motivos intrínsecos à profissão não está associada necessariamente a uma maior motivação pessoal.

No entanto, os professores que não escolhem a profissão docente podem estar mais suscetíveis aos maiores sofrimentos promovidos pelo mal-estar docente, pois, como Gonçalves (2000, p. 300) indica na sua investigação, algumas das suas entrevistadas nunca foram capazes de impor uma alternativa contra a "falta de gosto pela profissão", ainda que a situação se traduza num permanente mal-estar, como opina uma das suas narradoras "Quem não tem vocação, quem cai ali por acaso ou porque não tem mais nada p'ra fazer… dificilmente consegue aguentar os problemas com os alunos e todas as exigências que o professor… tem que dar resposta".

Com o gráfico 2, percebemos, então, os principais motivos dos nossos inquiridos para desejarem abandonar a docência:

Gráfico 2 – Porque não pretender continuar na profissão?



No RJ-BR, os três maiores motivos para o desejo de abandono são a baixa remuneração (31%), seguida do anseio por novas oportunidades profissionais (24%) – que muitas vezes está relacionado com a remuneração – e a desilusão profissional (16%). Outro dado importante é o fato de o professor das séries iniciais do sexo masculino ser "malvisto" aparecer como uma das motivações de desejo de abandono (mesmo que não seja como uma das principais) no RJ-BR e não em AV-PT.

Já em AV-PT, os três maiores motivos foram a desilusão profissional (40%), o anseio por novas oportunidades profissionais (20%) e o baixo *status* profissional (15%), dado este que difere dos encontrados em Portugal no relatório Braga da Cruz em 1988,[10] mas corrobora com as informações obtidas por Gonçalves (2000, p. 299) na sua investigação[11].

Portanto, verificamos que em AV-PT a maior preocupação dos professores das séries inicias não é mais a remuneração[12] e que no RJ-BR ainda é uma das maiores. Essa preocupação com a remuneração presente de forma maior nos professores do Brasil acaba tendo forte relação com o mal-estar docente e com a vontade de abandonar a profissão que escolheram por questões salariais, mesmo gostando dela (como indicam Odelius; Ramos, 2006, p. 342, 353).

Para Teodoro (1973, p. 55), o problema dos baixos vencimentos do professorado não é o único mal que enferma a atual estrutura escolar, mas seria uma das principais causas de desvalorização da função docente e uma das raízes do mal-estar e do desânimo entre os professores, que repercutem no rendimento do seu trabalho. Além disso, conclui que a política de "baixos vencimentos está também na origem do abandono da profissão por parte de grande número de elementos competentes e habilitados".

Jesus (2002, p. 68-69, 81) explica que a reclamação dos professores sobre o baixo salário como fator da intenção de abandono da profissão é um "discurso fácil", pois este encontra-se geralmente subordinado a outros fatores ligados à competência ou à eficácia para serem bem-sucedidos na sala de aula; afinal, o salário é uma condição necessária, mas não suficiente para a motivação profissional.

Contudo, Lapo e Bueno (2000, p. 5) ressaltam a importância dos baixos salários no desejo de abandono, embora também destaquem que este geralmente é somado com outros aspectos (como as péssimas condições de trabalho e a falta de perspectivas de crescimento profissional). É isso que percebemos com as justificativas dos inquiridos do RJ-BR na nossa investigação, ou seja, a maioria tem a baixa remuneração como motivação para o desejo de abandono da profissão, mas também existem outros motivos associados.

Os dados demonstrados acima permitem afirmar que há uma taxa muito alta de professores que pretendem abandonar a profissão. Como afirmam Cruz et al. (1988, p. 1224), este fato por si só já é "um consistente indicador do grau de (in)satisfação com a profissão", mas concordamos com o autor quando ele analisa que "Pode ser que se trate mais de um protesto do que de um desejo assumido. Não deixa contudo de ser preocupante".

Portanto, o simples fato de desejar abandonar a docência já é preocupante, pois como explica Jesus (2002, p. 47, 65), o desejo de abandono da profissão docente é um dos principais indicadores do mal-estar docente que repercute em um alto nível de frustração e fadiga prolongada nos docentes, um esgotamento que tem consequências graves não só para os professores, mas também para a sociedade, pois com ele há uma queda na qualidade do ensino.

A qualidade do ensino fica prejudicada porque, como explica Esteve (1992, p. 82, 88),

> A atitude mais frequente, dadas as actuais expectativas de emprego, é a de manter mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente porém sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas quotidianos.

Estes mecanismos são as repercussões mais frequentes do mal-estar docente (muito mais do que os problemas reais de saúde mental), como a inibição e a rotina (como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza), o absentismo, os pedidos de transferência, entre outros, que servem para aliviar a tensão a que o professor se acha sujeito, mas apresentam o aspecto negativo de baixar a qualidade do ensino, pois os professores reduzem o seu esforço ao mínimo possível[13].

Alguns professores inquiridos na nossa investigação que não desejam abandonar a profissão destacaram nas suas respostas que, com a experiência, adquiriam uma ideia mais clara da profissão e aprenderam a gostar da profissão, mas outros apontaram uma dificuldade de mudar de área ou disseram que estão prestes a se aposentar, por isso não desejam mais mudar de profissão. Esta acomodação também é encontrada na investigação coordenada por Cruz (1988, p. 1226), segundo a qual muitos dos professores em Portugal que desejam abandonar a profissão não concretizam porque têm consciência da fraca probabilidade de o realizar, e referem como empecilhos: a "dificuldade em arranjar outro emprego" (39,4%); a segunda condicionante (que aumenta com a idade) é a justificativa de que "é tarde para começar de novo noutro emprego"; além da terceira justificativa, que é a "segurança do salário" (10,9%).

Gonçalves (2000, p. 300) também destaca que em Portugal o desejo de abandono da profissão provavelmente é posto de lado devido ao peso das condicionantes que se colocam ao desejo do abandono. E mostra que, às vezes, faltou coragem às suas entrevistadas para conseguir "dar o salto" para outros níveis de ensino ou para outras oportunidades.

Considerações Finais

Verificamos que a maioria dos professores do sexo masculino alvo desta investigação escolheram a docência das séries iniciais por gosto[14] e por gostar

de crianças, contradizendo o que descrevem algumas investigações e o que o senso comum poderia nos indicar (pois acredita-se que o homem gostaria menos de crianças e teria menos paciência do que as mulheres). Enfim, os fatores intrínsecos para a escolha profissional foram os mais citados pelos professores, também aparecendo as motivações altruísticas (como a tentativa de mudar a sociedade e contribuir para o crescimento dos alunos), os exemplos de outras pessoas (como familiares, amigos e professores), entre outras.

Uma minoria escolheu a profissão por fatores extrínsecos à profissão (como a falta de opção, a escolha profissional possível/melhor de se obter). No entanto, destaca-se que a maioria dos professores não teve somente uma motivação para a escolha profissional; assim, os fatores intrínsecos à profissão algumas vezes são associados aos fatores extrínsecos, ou seja, uma motivação não exclui a outra, sendo possível conciliar o gostar da atividade conhecendo a realidade da profissão.

Para os homens, a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais. Esta pode ser a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras, o que, de acordo com alguns autores, pode levar a uma menor pressão pela idealização da escolha profissional e também pode fazer com que os professores tentem se demarcar como homens diferenciando-se na descrição da sua motivação para a escolha profissional.

Enfim, não podemos negar que o gosto pela profissão é amplamente demarcado pelos nossos entrevistados e inquiridos, mas isso não contraria algumas associações com as necessidades e a escolha profissional relacionada com a viabilidade desta frente a sua possibilidade contextual.

Evidencia-se também na nossa investigação que não há uma unanimidade social sobre se a profissão é boa ou é ruim. Os mesmos aspectos (como prestígio social e rentabilidade) foram ponderados de diferentes formas em ambos os países, o que nos levou a concluir que apesar de parecer que o estatuto social e econômico dos professores esteja em total degradação, perdendo o prestígio que sentiam que tinham, em uma análise mais fina não podemos concluir isso, pois a profissão ainda tem os seus atrativos. Em Portugal, verificamos, a partir de dados oficiais, que o estatuto financeiro tem aumentado muito, o que não permite afirmar que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental recebem baixos salários (exceto em início de carreira), mas mesmo assim consideram que existe um baixo prestígio social, que relacionamos à perda do monopólio do saber dos docentes e ao aumento da quantidade de professores, que, além de dificultar o aumento da sua remuneração, fez com que eles deixassem de ser "raros" e, por isso, perderam o estatuto de únicos prestigiados.

Outra questão a ser pontuada é a de que no Brasil a questão da má-remuneração ainda está associada a esta queda de prestígio, mas os prestígios social e financeiro ainda existem, principalmente junto às camadas mais desfavorecidas da população (o que também acontece em Portugal), as quais ainda percebem a educação como uma forma de ascensão social e a profissão docente como um ofício melhor entre as profissões que lhes são acessíveis.

Isso indica que há uma contraposição de diferentes referenciais entre os professores, dependendo do contexto social de cada um e das vicissitudes das suas vidas.

Apesar de a maioria dos professores terem escolhido a profissão por "gosto", grande parte deles não está totalmente satisfeito com o seu trabalho, manifestando algum sinal de mal-estar docente, dentre eles, sentimentos de desilusão, desconcerto e insatisfação frente aos problemas da prática docente e ao desejo de abandonar a docência. Entre estes professores, a maioria aspira a continuar na área de educação, o que demonstra que alguns deles utilizam a profissão como uma forma de "trampolim" para outras atividades ou um segundo emprego, mesmo que não desejem isso ao escolher a profissão e que muitas vezes queiram conciliar tais atividades com o ensino.

Enfim, apesar do grande desejo de abandono dos professores, muitos desejam trabalhar no âmbito educativo. Isso pode ser provocado pela facilidade de continuar na educação, porém, diante da motivação para a escolha profissional, tudo indica que seja porque gostam da área em que estão, mas que querem "progredir" na carreira, o que é muito dificultado a eles no cargo que ocupam. Por isso é preciso que a carreira docente ofereça oportunidades de ascensão profissional e melhores condições de trabalho, sem obrigar a renunciar ao exercício da atividade letiva, o que também significa a necessidade de uma melhoria salarial, para que a profissão docente seja escolhida pelos jovens com maiores habilitações acadêmicas e para que a profissão docente não seja encarada de forma transitória.

Também é possível analisar tal desejo de progressão na carreira como uma questão de gênero: para que existam desvantagens no mercado de trabalho para as mulheres, os homens têm que ter vantagens, ou seja, as crenças sobre o gênero limitam as oportunidades femininas e enaltecem o sucesso ocupacional masculino. Assim, os homens têm privilégios nos cargos de maior prestígio na educação; são tratados de forma diferente das mulheres; tendem a receber consideração especial na contratação; são canalizados para certas especialidades "masculinamente identificadas" (especialidades associadas com qualidades consideradas socialmente como masculinas, como força, técnica e controle); são pressionados a tarefas específicas que são identificadas como principais; ganham em média mais que as mulheres em cada uma dessas ocupações e estão mais representados em posições administrativas (as mulheres são excluídas destes postos por serem socialmente consideradas inábeis e, ao contrário, a contratação de homens para postos administrativos é defendida).

Por estarem em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração (o que é inadmissível para um homem que "deve sustentar a família") os professores podem ter a necessidade de se afirmarem enquanto homens. Tal necessidade pode converter-se em estratégias, como a busca pelos cargos de mais alta remuneração e *status*, que predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, porque neles exerce-se mais autoridade e respeito. Enfim, os estereótipos de gênero podem determinar esta

busca por altos cargos. Verificamos, com os dados recolhidos, que, no Brasil, apesar de a quantidade de professores do sexo masculino provenientes das séries iniciais que estão em cargos não docentes ser atualmente muito menor do que a de mulheres, proporcionalmente estes ainda têm vantagens para aceder a estes cargos (contudo, tal proporção não é tão "esmagadora" como foi outrora). Em Portugal, a maioria destes ainda é do sexo masculino, mas há um aumento gradual das candidatas.

Além das vantagens no acesso aos cargos de maior prestígio, notamos que estes professores sofrem "pressões" para "ascender na carreira", o que não é só associado às carreiras administrativas e de poder. Muitos homens na docência também desejam assumir ou são pressionados a assumirem turmas com alunos menos novos, e a maioria dos professores ou já exerce alguma atividade paralela à docência ou deseja exercer, mesmo sem querer abandonar a docência das séries iniciais. Tais estratégias podem ser uma tentativa de se diferenciarem e se afirmarem enquanto profissionais e homens no grupo profissional, também podem ser formas de tentar se distanciar dos preconceitos, das desaprovações, da insatisfação, da baixa remuneração e de *status*, dentre outras.

Todavia, o mal-estar docente do professor das séries iniciais do sexo masculino pode estar, acima de tudo, no arcabouço histórico de que esta é uma profissão feminina e nos preconceitos que são gerados a partir dele. Por exemplo, um dos motivos do mal-estar é a desvalorização social da docência; porém, ter um salário baixo é considerado socialmente como mais desonroso para homens do que para mulheres (embora existam profissões masculinas que ganham tão pouco quanto esta). Desta forma, a revalorização da profissão e o apoio social dado pela sociedade aos professores são essenciais para diminuir o "mal-estar" docente.

Recebido em março de 2009 e aprovado em outubro de 2009.

Notas

1 Utilizaremos a sigla AV-PT para Aveiro e RJ-BR para Rio de Janeiro. Foram distribuídos 113 questionários em AV-PT e 328 no RJ-BR, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.

2 Utilizamos auxílio dos *softwares* Nud*Ist e Statistic para a análise destes dados.

3 A escolha das regiões foi motivada pelo fácil acesso a elas. Ambas as regiões atendem a classes sociais diferenciadas e têm trechos urbanos e rurais. O nosso objetivo não é generalizar os dados, mas encontramos dados que são apontados pelos professores entrevistados e inquiridos e, em outras pesquisas, como sendo nacionais.

4 Os professores poderiam marcar mais de uma opção se necessário.

5 Como também conclui Fernandes (2004) na sua investigação.

6 Entretanto, somente os dados não nos possibilitam entender como a escolha profissional é efetuada por estes professores; não pudemos aqui apresentar as narrativas, mas elas é que permitem mostrar os detalhes das similitudes e disparidades provenientes das mesmas.

7 Como o autor cita: "o horário, as férias e o tempo disponível para exercer outra atividade em simultâneo, parecem ter muito menos importância" (Jesus, 2002, p. 62).

8 Que também foi descrita na investigação de Gonçalves (2000, pp. 251-4).

9 Construído e mantido sobre uma simplificação generalizante da realidade estereotipada.

10 Segundo o qual as principais justificativas eram a remuneração (32,6%), a degradação da carreira (21,7%) e a "falta de estímulo" (19,8%), além do cansaço e da doença – mais significativos para os professores com 46-55 anos de idade (29,6%) e ainda para as educadoras de infância (24,6%) e os professores das séries iniciais (20,2%)

11 Segundo o qual o desejo de abandono motivado pela baixa remuneração também não aparece entre as suas entrevistadas (de Portugal), pois as razões que estas apresentam para desejarem abandonar a carreira docente (ainda que este abandono não tenha sido concretizado) são: a oportunidade noutro campo (duas entrevistadas); a ida para outro nível de ensino (1); a falta de gosto pela profissão (2) e a falta de coragem para mudar, apesar de ter tido oportunidade (duas entrevistadas).

12 Verificamos que a remuneração do professor não é tão baixa assim em Portugal quando comparada com a remuneração de outros profissionais e com o salário mínimo (ver Rabelo, 2009).

13 Estes mecanismos têm como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente, mas tal gesto é surpreendente e raro (Esteve, 1992, p. 80-1).

14 Nos inquéritos, o "gosto pela profissão" é relacionado muitas vezes a um "gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos". A importância da profissão docente é outro aspecto ressaltado em algumas respostas. Entretanto, por vezes, descreve-se somente o gosto pela profissão para a escolha da profissão. Este apreço relaciona-se a vários aspectos. Gonçalves (2000, p. 303) considera que este deve-se a uma certa tradição sociocultural e a um senso comum, que se traduzem na expressão popular do "ter nascido para", a que se junta, no caso da profissão docente, a ideia de prestação de um serviço "pessoal" e "humanitário", que pressupõe entrega e sacrifício. Nóvoa (1988) descreve esta visão idílica da sociedade e da instituição escolar como divulgadas principalmente a partir do início do século XX. Para mais informações, ver Rabelo (2009).

Referências

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI).** Artigo apresentado no II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, Natal, Brasil, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente**: estudo exploratório (Auto)biográfico. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras na educação:** as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. 4. ed. (p. 60-85). Petrópolis;Brasília: Vozes;Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;Universidade de Brasília – Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

BENAVENTE, Ana. **Escola, professoras e processos de mudanças**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cythia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

CRUZ, Manuel Braga da; DIAS, Alberto R.; SANCHES, João F. et al. A situação do professor em Portugal. **Análise Social,** XXIV (103-104), 1187-1293, 1988.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente.** Lisboa: Escher, 1992.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Escolha profissional e prática docente:** o discurso de professores do ensino superior privado. Artigo apresentado em 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 2004.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GALBRAITH, Michael. Understanding career choices of men in elementary education. **Journal of Educational Research**, v. 85, n. 4, p. 246-253, 1992.

GONÇALVES, José Alberto M. **Ser professora do 1º ciclo**: uma carreira em análise. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). Artigo apresentado na 23ª Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2000.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. (p. 13-34). Porto: Porto Editora, 1995c.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. 4. ed. (p. 338-54). Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Tra-

balhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria; DIAS, Carlos. Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In: PARDAL, L. A.; MARTINS, C. D. SOUSA, A. D. et al. (Org.). **Educação e trabalho:** representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, 2 (XXIV), 247-262, 2006.

RABELO, Amanda. **A figura masculina na docência do ensino primário**: Um corpo estranho no quotidiano das escolas públicas primárias do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão "naturalmente" feminina. Artigo apresentado no Congresso Português de Sociologia: **Sociedades Contemporâneas**: Reflexividade e Ação, Braga, Portugal, 2002.

TEODORO, António. **Professores**: que vencimentos? Lisboa: Edição do Autor, 1973.

TEODORO, António. **Professores, para quê?** Mudanças e desafios na profissão docente. Porto: Profedições, 2006.

Amanda Rabelo é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, mestre em Memória Social pela UNIRIO e licenciada em Pedagogia pela UNIRIO. Atualmente é pós-doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra, com projeto de investigação financiado pela FCT, e professora adjunta na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Lisboa).
E-mail: arabelo@ua.pt

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 299-319
maio/ago 2010

Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS

Merion Campos Bordas
Balduino Antonio Andreola

Balduino – Professora Merion, foi com grande emoção que aceitei o convite feito pela Direção da Faculdade de Educação para escrever um texto comemorativo dos 40 anos da nossa querida FACED. Maior ainda é a minha emoção sabendo que aceitaste a proposta de escrevê-lo a quatro mãos, num diálogo virtual bem no estilo freireano de coautorias. Depois optamos pela entrevista, para a qual invadi tua sala de aula, com a cumplicidade prévia de tuas alunas. Dada a brevidade do tempo, não pudemos dialogar muito durante a entrevista. Procurei alternar, assim, ao longo do texto, minhas falas com as tuas, inserindo-me, às vezes, com alguns solilóquios meus. Se o prazo disponível não tivesse sido tão exíguo, poderíamos ter obtido preciosos depoimentos de outras ex-diretoras e outros ex-diretores. Fica este resgate mais amplo como sugestão, para um livro a muitas mãos. Não achas, Merion, que a FACED mereceria? O que não nos faltou foi uma vontade sincera de sermos fiéis aos fatos.

É evidente, Professora Merion, que este nosso diálogo começa marcado mais pelas razões do coração do que as acadêmico-científicas da própria razão. Eu tinha pensado em iniciar nossa conversa buscando alguns dados sobre os inícios históricos das faculdades de Educação em nosso país. Dediquei, assim, mais de duas horas a uma pesquisa bibliográfica exploratória, examinando os sumários de todos os livros de História da Educação e da Pedagogia no Brasil existentes na biblioteca do UNILASALLE. Foram mais de vinte, creio. Para espanto meu, não encontrei nenhum título nos sumários, nenhuma referência, em todos aqueles livros, relativamente aos inícios das faculdades de Educação. Uma lacuna inexplicável. Quando propus que o texto fosse a quatro mãos, não foi por mera cortesia, mas sim porque reconheço que dispões de condições muito mais favoráveis que as minhas para resgatar a história dos inícios. Eu me sinto ligado à Faculdade de Educação desde janeiro de 1975, quando ingressei no Mestrado em Educação. Tu estás na FACED desde o seu nascimento.

Nosso texto terá um caráter celebratório, mas fazendo também uma reflexão acadêmica sobre as contribuições da FACED para a Educação no nível local, estadual e mesmo nacional. Creio que podemos continuar assim nosso diálogo,

contemplando as duas dimensões, a celebratória e a reflexiva, sem dissociá-las. Tua memória pessoal e a documentação preciosa de que dispões trarão uma contribuição mais valiosa do que a minha para o resgate histórico dos inícios. Por isso, a palavra é tua, Merion.

Merion – A Faculdade de Educação foi criada 1970, num modelo que não teve nada a ver com a história anterior, sendo uma aplicação da Reforma Universitária de 1968, feita sob o Regime Militar. Tratou-se de uma criação que não era esperada naquele momento, uma reforma já pronta, no clima autoritário do Regime Militar. A Faculdade não existia. Existia o Departamento de Educação, ligado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que concentrava todos os cursos da área, desde os cursos das áreas exatas de Física, Química e Matemática, como também a História, todos os cursos, enfim, que tinham licenciaturas. Era um regime diferente. O Departamento de Educação recebia esses alunos, para um ano de formação pedagógica, que passou a ser, a partir de 1970, na Faculdade de Educação. O primeiro Diretor da Faculdade foi o Professor Roberto Fachin. Ele não estava ligado ao Departamento de Educação. Foi escolhido, e veio dirigir a nova Faculdade, o que soou, para muitos de nós, professores, como uma intervenção. O curso de Pedagogia, que já existia, dentro do Departamento de Educação, na Faculdade de Filosofia, passou para a Faculdade de Educação, na qual foram então instituídos os três departamentos, sem quase nenhuma participação das pessoas, dos professores.

Desde o início foi assim, um pouco complicado, para que nos adaptássemos às novidades. Nós já estávamos nos adaptando desde 1964. Eu comecei na Universidade em 1965. Eu estava, nessa época, como professora do Colégio de Aplicação. Entrei como professora do Aplicação, no regime de quase voluntariado. É interessante lembrar que nossa ligação com Colégio se explica porque, naquela época, o Colégio era ligado ao Departamento de Educação. A diretora do Colégio era a Professora Graciema Pacheco. E os professores do Departamento, principalmente os professores da área de Didática, em geral, eram também professores do Colégio. Eu entrei convidada. Os professores entravam no Colégio de Aplicação como convidados. Eram alunos que, tendo terminado o curso, eram convidados pela Direção do Colégio, para fazerem um estágio de aperfeiçoamento de ensino. O Colégio era realmente um laboratório. Então, entramos em 1965 no Colégio, e em 1967 eu já estava trabalhando no Departamento também. 1965 foi um ano complicado. Tinha começado essa famosa "Revolução", como chamavam na época. O Colégio também sofreu vários problemas com as censuras que foram crescendo. Eu era professora de Filosofia e depois também de Educação Física. Professor de Filosofia não podia mais ensinar. Nem Filosofia, nem Sociologia, nada disso. Comecei trabalhando primeiro com a prática de ensino de Filosofia, no Colégio, mas também como professora de *Didática* no Departamento de Educação. Quando começou a Faculdade, atuei depois como professora de *Didática* e de *Prática de Ensino*.

Esse início foi bastante discutido, até por conta das próprias divisões dos departamentos. Havia uma divisão que se conserva até hoje, sem nenhum sentido válido, porque na verdade é absurda. As coisas são, hoje, em termos de grupo, muito mais interdisciplinares. Algumas universidades já fizeram mudanças; inclusive, quando se discutiu no CONSUN, durante dois anos, a Reforma de Estatutos, que acabou saindo em 1996, eu tinha levado a ideia de mudarmos a situação e acabarmos com os departamentos. Quase acabaram comigo. Nessa época eu era Pró-reitora de Graduação e sabia quais eram os problemas sérios dos departamentos.

Balduino – Merion, ao escrever antes da entrevista contigo, eu tinha questionado os departamentos, a partir da minha experiência como professor e como diretor. Impressionou-me muito constatar que tu os questionas a partir das origens da Faculdade, pensada e instituída no bojo da reforma de 68, durante o Regime Militar. Para além de meus olhares prazerosamente amorosos sobre a Faculdade de Educação, eu me permiti alguns questionamentos críticos, começando pelas estruturas da FACED. Dois aspectos me preocuparam sempre: os departamentos em que a Faculdade se "divide" e os paralelismos. A divisão em departamentos é dos tempos da Ditadura, como bem lembraste, e ao longo de quatro décadas nunca foi reformulada. A variedade e a complexidade crescentes que se apresentam como desafio para a Educação não deveriam levar-nos a rever essas divisões? Já em 17 de dezembro de 1992, no Of. Circ. n° 20/92-FACED, no qual eu fazia uma prestação sucinta de contas, eu questionava os departamentos, num tom de convite à discussão, nestes termos:

> A estrutura dos departamentos em nossa Faculdade tem ainda algum sentido? Se a resposta for positiva, não caberia discutir se a composição atual ainda se justifica? Muita coisa mudou. Novas áreas de conhecimento e de ação passaram a ser priorizadas, sem que tenham o devido suporte na estrutura atual de nossos três departamentos. Muitas coisas importantes aconteceram ou estão acontecendo em nossa Faculdade, através de grupos interdisciplinares e interdepartamentais. Se os departamentos desaparecessem ou se recompusessem, o que aconteceria, de positivo ou de negativo? Qual é, afinal, a identidade dos nossos departamentos? Administrativamente, não estariam superados, como um anacronismo da reforma de 1968? Como áreas de conhecimento, não poderiam ser comparados a uma pensão, que abriga disciplinas as mais diversas, sem apresentar uma definição e uma unidade sob os ângulos epistemológico e político?

As mudanças rápidas e numerosas que vão se sucedendo não deveriam levar-nos a repensar as estruturas de uma instituição? Embora não sejam muitos meus contatos com a FACED, vejo hoje com emoção um mundo de novas frentes, ou de novas fronteiras sendo transpostas: alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Educação do Campo, Educação Indígena, Pluriculturalismo, particularmente a cultura afro-brasi-

leira, as questões de gênero, o problema da violência, projetos da maior importância de inclusão, com crianças, jovens e adultos moradores de rua. No meu tempo de Diretor, fui procurado, certo dia, por um representante da APAE, buscando uma colaboração, alguma parceria da FACED. Melancolicamente, tive que constatar que não havia ninguém trabalhando com estes problemas na Faculdade. Depois vieram o Carlos Skliar e o saudoso Hugo Bayer. Agora há uma equipe altamente gabaritada. E não posso esquecer o NIETE – O Núcleo Interdisciplinar de Estudos Transdisciplinares de Espiritualidade –, que me convida a trazer uma citação que o grande intelectual e político francês Roger Garaudy faz de outro intelectual não menos importante do que ele, André Malraux, concluindo seu livro *Rumo a uma Guerra Santa? – O debate do século* (1995, p. 159): "O século XXI será espiritual ou não será". Eu te interrompi, Merion, com estas minhas ponderações sobre os departamentos. Acho interessante, porém, que completes o resgate de outros aspectos importantes sobre a evolução da FACED nos seus inícios.

Merion – Naquele início, continuávamos com o curso de Pedagogia e com as licenciaturas. A fama do Departamento de Educação já não era muito boa na época. Alguns alunos escolhiam fazer o bacharelado, e depois mais um ano para ser licenciado. Olhando criticamente, talvez fosse até melhor assim, porque já que a maioria não faria outra coisa que ser professor, quase todos vinham e havia menos má-vontade. Na medida em que isso evoluiu, com a mudança das leis, e se decidiu, lá nos anos 1970, que a formação pedagógica devia se fazer mais integrada, acredito que tenha se tornado mais difícil para os outros cursos aceitarem a presença obrigatória, nas licenciaturas, das disciplinas pedagógicas. Durante muitos anos a Faculdade de Educação, embora tivesse também professores homens, era conhecida como a Faculdade "das mulheres da Educação". Esse estigma foi bem marcante e levou muito tempo para desaparecer. Na verdade, ser mulher era instigante. Eu gostaria também de assinalar que por meio da Faculdade de Educação, desde o início, e mesmo antes, com o Departamento de Educação, nós tínhamos bastante projeção no cenário da Educação do estado. Dona Graciema era uma pessoa muito importante, muito ouvida. A nossa origem, na verdade, tem muito a ver com o Instituto de Educação.

Balduino – A Professora Graciema e o Instituto de Educação não tinham a ver com Anísio Teixeira? A influência dele foi muito marcante, creio, não obstante a Ditadura. Mas junto com a Professora Graciema há outro nome importante a lembrar.

Merion – Exatamente, Balduino. Quanto à Professora Graciema, na questão epistemológica e ideológica, na verdade ela era uma pessoa conservadora, rígida, mas muito competente. Ela era uma adepta da Escola Nova. Tu tens razão de que, além dela, não podemos esquecer a Professora Isolda, distinguida com o título de Professora Emérita durante a gestão Gerhard Jacob. É justo lembrar que houve professores muito bons no Colégio de Aplicação. O Colégio foi excelente desde aquela época. Na verdade, a minha aprendizagem como

professora se deu muito através do Colégio, basicamente no meu contato com os alunos, do então Científico e do Clássico Laico. Quanto à presença da Faculdade de Educação no cenário educacional do estado, e também do país, um aspecto importante a lembrar é que na época existia, junto à Faculdade de Educação, o CPOE, uma espécie de extensão do INEP, criado pelo Anísio Teixeira, tendo sido ele também seu primeiro presidente. E nós tínhamos um centro de pesquisa, que veio para cá, para o Colégio. Nos primeiros tempos, quando eu comecei, o Colégio era na Brizoleta, nos fundos. Depois foi construído o prédio no qual foram instalados, juntos, o Colégio e a Faculdade.

Balduino – A FACED e o Colégio estiveram juntos, no mesmo prédio, durante muitos anos. O Colégio era, legalmente, "órgão auxiliar" da Faculdade. Mas foi construindo, progressivamente, uma autonomia de fato, pedagógica, administrativa e política. Por outro lado, não tinha mais cabimento que um colégio-modelo fosse o local dos estágios para alunas e alunos da Pedagogia e das licenciaturas. Quando Diretor, um dia o Pró-Reitor de Graduação, Professor Darcy Dillemburg, perguntou-me se, não sendo mais o espaço dos estágios, o Colégio teria ainda razão de ser, ou se poderia ser extinto. Eu respondi que o Colégio já tinha uma trajetória de inserção própria, na Universidade e na comunidade, o que lhe conferia uma nova identidade, a ser discutida na reforma dos estatutos, como acontecia, aliás, com os outros colégios de aplicação do país. Isso confere com o que tu estavas dizendo, Merion, sobre a projeção da Faculdade e do Colégio no cenário de Educação do estado.

Merion – Essa projeção em termos de teorização competente no campo da Educação já existia. E também a tradição de pesquisa, no Departamento de Educação, depois Faculdade, e no próprio Colégio de Aplicação. A pesquisa não surgiu depois, quando surgiu o Pós-Graduação. Ela era uma derivação natural. Eu comecei a fazer pesquisa quando era professora do Colégio de Aplicação, junto com as colegas Margot Bertoluci Ott e Vera Regina Pires Moraes, que eram professoras já do Departamento de Educação. O Colégio era realmente um laboratório. O que eu aprendi ao longo do tempo tem, assim, uma raiz lá longe. E essa projeção fez também com que, dentro da Universidade, a Educação fosse aos poucos adquirindo mais prestígio. Eu farei um comentário que está relacionado a aspectos não tão claros, e não historicamente revelados. Por exemplo, o nosso próprio curso de Pós-Graduação sofreu um bocado para se instalar. O Mestrado, se não fosse a energia e a posição que tinha socialmente e profissionalmente a Professora Juracy C. Marques, teria sido muito difícil. Eu lembro muito bem como foi complicado instalar o Mestrado, devido à resistência de alguns setores da administração central da UFRGS. Era bastante notória a "desvalia" das áreas científicas e tecnológicas em relação à Educação. O nosso Mestrado em Educação, instalado em 1972, foi um dos primeiros no país. A Faculdade tinha recém iniciado, mas pensando já no Mestrado, devido à tradição de pesquisa que se tinha. Mais tarde, a luta foi mais árdua ainda para a instalação do Doutorado, sob o principal argumento de

que "não fazíamos pesquisa científica". Mais tarde, eu mesma, fazendo parte da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação – a V Câmara –, tive de sustentar nossa posição diante de colegas de outras áreas.

Balduino – Foi por isso que na eleição seguinte, para a V Câmara, foi sabatinada a tua candidatura, quando eras, pelos acordos de cavalheiros da Área 3, a candidata certa à Presidência, que já exercias interinamente. Isso não é fofoca, porque meu voto sob protesto consta na Ata daquela eleição, como tu bem sabes. Mas achei estranho, Merion, que insistes sobre as dificuldades para a instalação do Pós. Mas se a Faculdade começou em 1970, e em 1972 já começou o Mestrado? O que agilizou as coisas, ao que parece, foi a tradição já existente de pesquisa. Além, evidentemente, da teimosia incansável da Professora Juracy, do próprio Diretor, o Professor Fachin e, se não me engano, o envolvimento da Professora Eva van Ditmar, assessora da CAPES nos seus inícios. Eu entrei nessa história porque a concessão de uma bolsa para que eu pudesse ingressar no Mestrado, em 1975, foi condicionada a uma participação minha numa pesquisa sobre os cursos de pós-graduação, num convênio MEC/CAPES com a UFRGS. Depois minha dissertação de Mestrado, sobre evasão nos mestrados em Engenharia da UFRGS, foi, segundo fiquei sabendo recentemente, a segunda pesquisa sobre os cursos de pós-graduação no Brasil. Mas a tua história no Pós é anterior à minha.

Merion – Eu fui, com outras colegas, aluna da primeira turma, formada quase só de professores do Colégio e da Faculdade, sendo somente duas, se bem lembro, as pessoas estranhas. Nós éramos uma turma pequena. Esse curso foi montado dentro do modelo extremamente norte-americano. Nossos primeiros professores, com raríssimas exceções, vieram dos Estados Unidos. Aquela época era o auge do Tecnicismo. Tínhamos que fazer pesquisa experimental, com grupo experimental e grupo de controle. Num grupo, fazíamos o experimento; no outro, não, para analisar o que acontecia de diferente. E tinha que usar o Skinner, a instrução programada e tudo mais.

Balduino – Dos americanos, a exceção, como o diferente, foi o Ray Chesterfield, um antropólogo muito respeitoso de nossos valores culturais e radicalmente crítico em relação aos Estados Unidos. Foi meu orientador, como também do Nilton Fischer, do Ático Cassot e de vários outros.

Merion – Eu não fui aluna dele. Fui orientanda da Juracy. Pra se ter uma ideia do que foi essa primeira experiência, que depois continuou durante bastante tempo, nós fizemos uma pré-seleção, nós que já éramos professoras da Faculdade. Fizemos uma reciclagem. Não sei exatamente como é que se chamava. Era um período inicial de um curso, no mês de janeiro, pra se preparar para o Mestrado.

Balduino – Aquilo era um terror. O nome do curso era *Nivelamento*.

Merion – Exato. Nivelamento. Nós tínhamos que nos nivelar, não sabíamos bem ao quê.

Balduino – Depois foi substituído por um "Seminário de Integração". Quando voltei do Doutorado, eu fui o último coordenador, coordenador e coveiro, porque o Seminário também morreu. Isso no início de 1986.

Merion – Então veja bem, Balduino, já era Seminário. Já tinha havido mudanças. Mas na verdade havia um currículo bem difícil obrigatório. Nós, da minha turma, éramos alunas da Juracy. Ela nos deu uma prova final, um exame. E nós tínhamos 48 horas para preparar o exame. Eram cinco questões. Cada uma delas equivalia a uma dissertação. Em 48 horas. Porque era assim, leitura de 60 artigos, no mínimo, todos em inglês, claro. Não tinha nada em português. Eram 30 livros para aquela disciplina. Tinha que cobrar, e ela cobrava. Essa prova foi incrível, porque acho que foi a primeira vez, e espero que tenha sido a última, que tive uma quebra mental. Eu atuava como professora e tinha três filhos pequenos. Então eu só podia trabalhar para o meu mestrado à noite. Aí eu fiquei duas noites virando. Na segunda, às 5 horas da manhã, meu marido foi me encontrar sentada, parada, lá no frio. Eu tive uma crise mental, eu não conseguia mais nem pensar, nem escrever. Primeiro, eu comecei a rir, dizendo que não estava conseguindo escrever direito. Depois me dei conta de que eu lia e não sabia nada, não sabia. Fiquei com um branco total. Mas eu acho que não fui a única. Nós tínhamos que entregar a prova às 8 horas da manhã. Estava chegando todo mundo aqui, cada uma com mais cara de cansada que a outra. E o que aconteceu? Primeira vez na vida, acho que primeira e única, eu vi a Vera Moraes totalmente descabelada, despenteada e sem maquiagem. "Não, a coisa está difícil" – pensei – "se a Vera desmontou". A Vera era ótima colega, excelente professora. Aposentou-se cedo demais, infelizmente. Mas ela era superdedicada. Não tinha filho, nem era casada. Mas isso é só para dar o exemplo de como se pode chegar a concluir, como eu concluí: "Não preciso ser mestre... Não quero ser nada". Depois eu fiz uma tese, feita por mim, praticamente sem orientador. Foi o Tomaz Tadeu da Silva que me ajudou na parte de estatística, porque tinha que fazer estatística. Ah! Era tudo com estatística. Tabelas e mais coisas. Eu estava fazendo a pesquisa. A Juracy nunca me encontrava. E eu também não concordava com o que ela queria. Bom, então eu recebi o chamado. Estipularam prazo. Eram dois anos e pouco. O prazo terminou, e eu fui dispensada. Para completar, eu não terminei o Mestrado.

Balduino – Como lembrei anteriormente, meu ingresso na Faculdade de Educação foi como aluno do Mestrado, em 1975. A criação da revista *Educação & Realidade*, como iniciativa do Professor Fachin, aconteceu, se não me engano, em 1975, sendo o Professor Frei Rovilio Costa o "milagroso" colaborador direto do Diretor neste empreendimento. Desde os inícios da revista houve estímulo para os alunos do Mestrado também publicarem, e eu tive assim um artigo meu incluído no 2º número da revista. O Mestrado foi para mim um período de grandes aprendizagens e da construção de sólidas amizades e parcerias, tendo sido, com certeza, a mais duradoura com o saudoso Professor

Nilton Bueno Fischer. Mas eu também, Merion, com minha formação filosófica, literária e teológica tive dificuldades enormes para me adaptar ao clima do Tecnicismo e da metodologia essencialmente quantitativa da pesquisa. Eu terminei o Mestrado em setembro de 1977, na área de concentração *Planejamento da Educação*, que não tinha relação comigo nem com minha trajetória. Foi o jeito, sendo que não fui aceito nem na área de Ensino nem na de Psicologia da Educação. Em janeiro de 1978, fiz concurso em Filosofia da Educação e ingressei, como professor-assistente, em novembro daquele ano. A esta altura éramos colegas na Faculdade. Podemos ir evocando, no nosso diálogo, portanto, realidades e fatos dos quais participamos juntos. Vou rememorar agora alguns momentos ou acontecimentos importantes do período de minha gestão, de dezembro de 1988 a dezembro de 1992. Tu lembras, Merion, que nós integramos a chapa vencedora, no segundo processo eleitoral da FACED?

Em termos de repercussão nacional, cabe salientar que a FACED sediou, durante dois mandatos, a ANPED, tendo sido eleito como presidente o professor Alceu Ravanello Ferraro, e como secretário-geral o professor Nilton Bueno Fischer. O professor Alceu, meu predecessor na direção da FACED, havia sido o candidato vencedor na eleição para reitor, promovida pela comunidade universitária, sendo preterido pelo presidente acidental da República José Sarney, que nomeou o terceiro da lista, patrocinado pelo então senador Paulo Brossard e demais parlamentares do PMDB. Foram tempos bastante tumultuados aqueles. Na primeira reunião pessoal que tive com o reitor Gerhard Jacob, antes da posse, ele me disse: "Professor Balduino, o senhor vai ter uma tarefa difícil, como Diretor: a de pacificar a Faculdade de Educação, onde está havendo muitos conflitos, e pessoas que sofrem com isso". Eu dei uma risadinha, e respondi: "Professor Gerhard, o senhor tem razão de que há muitos conflitos, de ordem ideológica, causados por diferentes concepções de sociedade ou de Educação. Todavia, não cabe a mim uma missão quase messiânica de pacificador. Somos adultos, e é por isso um aprendizado que nos cabe fazer em conjunto. Mas, já que o senhor falou em pacificação, não acharia necessária uma pacificação na Universidade? O senhor sabe que eu me refiro ao inquérito da Polícia Federal, que o senhor pediu para ser instalado". Ele me respondeu: "O senhor tem razão. Já pedi à polícia que, quando terminar o inquérito, entregue à Justiça, à qual pedirei que seja arquivado". E eu comentei: "Será um gesto que só poderá engrandecê-lo. Nossos estudantes, com seu espírito de luta, sua inteligência, suas grandezas, mas também com seus exageros e problemas, são nossos estudantes, possivelmente nossos filhos. Se não soubermos ajudá-los a resolver seus problemas, e tivermos que chamar a polícia ou o exército, será uma derrota para nós, educadores".

Da minha época, não podemos esquecer que a FACED sediou também o ENDIPE, que tu muito bem coordenaste. Eu registro, mas caberia a ti relatar. Igualmente eu acho que não pode ser esquecido o projeto *Pericampus*. Eu tive uma situação muito polêmica no CONSUN, ao defender a importância desse

projeto pioneiro, contra a acusação de que, em lugar de se preocupar em produzir conhecimento de nível, a FACED estava fazendo assistencialismo. Tu poderias, Merion, falar do *Pericampus*?

Merion – Esse é o filho do meu coração... Vamos dar, assim, um salto para o futuro, e falar do *Pericampus*. Eu sempre tive muita atividade de professora, o que, aliás, é a coisa de que mais gosto na vida. Foi uma escolha consciente e muito bem-amparada. E na docência eu tenho tido, basicamente, só satisfação. As minhas experiências administrativas não têm sido tão jubilatórias como a experiência de ensinar, de ser professora. O *Pericampus* foi um projeto ousado para a época. Foi apoiado pelo Professor Ludwig Buckup, da área das Biociências, que era Pró-Reitor de Extensão. Motivadas pelo trabalho da Faculdade, muitas pessoas começaram a se interessar. Eram os anos 1980, com inícios de efervescência. Desde 1978 havia uma tentativa de mudanças, no clima daquela "abertura gradual". Mas 1978 foi difícil ainda, com perseguições políticas também. Para os jovens é difícil entender que a situação política no país, durante o Regime Militar, era absolutamente catastrófica. Nós éramos sujeitos a vigilância constante, tanto no Colégio quanto na Faculdade. Na Universidade, vários professores foram expurgados em 1968. Meus professores favoritos do curso de Filosofia foram cassados. Aproveitaram-se muito questões pessoais de invejas e de discrepâncias para denunciar coisas que nem existiam. Isso está no livro *Universidade e Repressão – Os expurgos na UFRGS*, publicado pela ADUFRGS. Nós perdemos muita gente de valor naquela época, principalmente na Faculdade de Filosofia. Filosofia era o antro, segundo os militares. Nós éramos sujeitos a ter sempre "alguém" na sala de aula, principalmente aqui, porque, além de tudo, era Faculdade de Educação.

Balduino – Eu lembro que em 1979 o clima era ainda muito tenso. Num dos primeiros seminários, na disciplina *Filosofia da Educação*, um grupo tinha escolhido apresentar a obra de Paulo Freire. Antes da apresentação, notei que o clima estava pesado. Com a experiência que eu tinha de dinâmica de grupo, tentei descontrair a turma, provocando a verbalização. Depois de alguns momentos de silêncio constrangedor, uma aluna arriscou explicitar: "Professor, até o ano passado, aqui na Faculdade, era proibido até falar nesse nome... E agora os colegas vão apresentar?". Eu observei que a escolha havia sido democrática, e que estávamos respeitando a escolha feita. Mas um dia minha chefe de Departamento me chamou, e sem que fosse num tom de censura explícita, disse-me: "Professor, eu sei que o senhor está estudando Paulo Freire na Filosofia da Educação. Mas Freire não tem uma filosofia. Ele tem somente um método de alfabetização de adultos". Na PUC/RS, onde lecionei por um ano, em 1976, substituindo a inesquecível Professora Zilá Totta, fui avisado, fraternamente, por um jovem Irmão lassalista, aluno meu, que deveria cuidar-me, porque na sala de aula tínhamos um "olheiro da SEC".

Merion – Na Faculdade, tínhamos alunos de todos os cursos, e as turmas eram grandes. Então era um lugar propício para aparecerem os "observado-

res". No Colégio de Aplicação também. Nós tivemos alunos do segundo grau que foram presos. O que aconteceu em 1980 é que o Professor Ludwig, hoje aposentado, era um sujeito de muita visão. Ele queria fazer uma extensão diferente, realmente voltada para fora, para aprender coisas. Ele me convidou para assessorar a Pró-Reitoria. Então nós o convidamos, e criamos, a partir daqui, da Faculdade, o projeto *Pericampus*. Nossa ideia, com o grupo da Dinorá Fraga da Silva, Ana Cristina Souza e Rosa Maria Hessel Silveira – do DEC – , Neusa Armellini e Cacilda Zorzo – do DEE –, Liliana Fagundes e Elisabeth Otero – do DEBAS– era uma maior inserção da FACED na melhoria da vida e do ensino nas escolas públicas das periferias urbanas. Então nós criamos o *Pericampus*, ousadamente, como um projeto interdisciplinar. No início, começamos com a Medicina, porque tínhamos contato com o pessoal da Medicina, com o professor Mauro Fossatti, que era professor do Departamento de Medicina Social. Eles já estavam fazendo um trabalho nas vilas ao redor do *campus*. Já faziam este trabalho com os alunos de Medicina, numa disciplina. Então estabelecemos contato, e fizemos juntos. O projeto começou com a Medicina e a Educação. Em seguida foram se agregando outros. Tivemos pelo menos 10 cursos diferentes envolvidos: Letras, Psicologia, Educação Física e outros. Eu fui reunindo os professores que trabalhavam conosco também. Tivemos essa conquista, e o grupo ficou muito bom. E aqui na Faculdade, o projeto, digamos, ironicamente, era "visto" de olho fechado. Porque nós estávamos fazendo "ativismo". Mas a proposta do projeto era ensino, pesquisa e extensão. Numerosos alunos participaram, sendo vários deles contemplados com bolsas do CNPq.

Balduino – Merion, tu falaste em "ativismo". No CONSUN, a crítica foi de assistencialismo.

Em termos de pesquisa, tu lembras quantas dissertações de mestrado ou teses de doutorado surgiram do *Pericampus*?

Merion – Comigo, pelo menos umas cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, que são produtos do projeto. Tanto a tese da Rosa Hessel quanto a da Marisa. A tese da Nara também, porque a Nara trabalhou com as mulheres que tinham filhos nas escolas. Nosso projeto abrangia vários aspectos, porque trabalhávamos também na Vila Jardim Universitário. Nessa nós tivemos bastante campo de trabalho, porque a escola que foi instalada no Jardim Universitário foi conosco, praticamente, que ela começou. O Secretário de Educação de Viamão pediu auxílio porque tinha um índice de evasão e de repetência enorme na primeira série. Lá se instituiu o *Projeto Avaliação*, não de *Reprovação*. Não reprovar no primeiro ano, na primeira série, mas dar o tratamento especial. Este projeto foi coordenado pela Dinorá. Foi difícil trabalhar com a escola. Não pensem que foi fácil. Foi muito difícil trabalhar com os professores, embora os mais jovens fossem muito acessíveis. Mas nós trabalhávamos com a escola, não íamos lá para ensinar. O trabalho se expandiu, depois, para outras vilas de Viamão, principalmente na Vila Isabel.

Balduino – Toda esta ação *peri/campus*, *extra-muros*, a Faculdade e a Universidade saindo dos muros, inserindo-se na comunidade, leva-me a lembrar, Merion, outras várias formas de inserção e parceria da nossa FACED. Em 1990, vários docentes da FACED foram convidados a colaborar, em Braga, perto de Três Passos, no curso de formação de monitores, para o projeto de alfabetização nos assentamentos do MST. O lançamento do projeto aconteceu num grande encontro comunitário dos sem-terra, no Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra, com a participação de Paulo Freire e sua esposa, tendo ele proferido uma fala histórica, da qual destaco um fragmento muito significativo:

> [...] Uma experiência como a de vocês, deste assentamento, tem que ser e a cada dia virar mais um centro de formação de cultura, um centro de produção do saber, não apenas produção econômica (palmas). [...] É um apelo que eu faço, que este assentamento se fortaleça como produtor de cultura, como produtor de liberdade, como produtor de democracia, como produtor de saber.

Tenho comigo o Relatório do *Seminário sobre o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos*, realizado em Pelotas, nos dias 23 e 24 de agosto de 1991. Neste seminário, foi avaliado o projeto de alfabetização realizado em vários assentamentos e acampamentos do MST, foi discutida a continuidade, compreendendo também a formação de mais 50 monitores, além dos 23 que estavam atuando. Além do MST, participaram do Seminário outras 10 entidades. Da FACED, estivemos lá as Professoras Renita L. Allgayer, Ivany Ávila, Jaqueline Moll e eu. Pela ADUFRGS, esteve o Professor Mario S. V. Cabeda.

Durante o governo Collor, sendo Ministro da Educação o senador Carlos Alberto G. Chiarelli, dentro do Programa *Educar*, a FETAG propôs à FACED um convênio para alfabetização de adultos em quatro municípios do Rio Grande do Sul: Soledade, Fontoura Xavier, Canguçu e Uruguaiana (interior), sendo o projeto coordenado pela professora Ivani Ávila, em equipe com as professoras Renita Allgayer, Rute Baquero e Maria Helena Degani Veit. Elas trabalharam de forma exemplar, recrutando os alfabetizadores e alfabetizadoras entre o magistério público estadual ou municipal daqueles municípios, preparando-os depois para a realização dos cursos de alfabetização. Aqueles alfabetizadores e alfabetizadoras foram remunerados com os recursos do Programa *Educar*. Em várias de suas viagens pedagógicas por este Rio Grande, aquelas heroicas colegas contaram com o apoio dos maridos, que as levavam de carro. Infelizmente, tal projeto foi muito pouco documentado. No campo da alfabetização de adultos, não podemos esquecer um projeto da maior importância para a própria UFRGS. Um grupo de professores/as e alunos/as, bravamente coordenado pela professora Neusa Armellini, levou adiante, durante vários anos, um trabalho competente e solidário de alfabetização de funcionários/as da Universidade Federal.

O compromisso com os movimentos populares e com os setores mais excluídos da sociedade foi sempre um ponto alto na Faculdade de Educação.

Além dos projetos de alfabetização de adultos e de assessoria aos sem-terra, cabe lembrar atividades e projetos que se ocuparam ou se ocupam até hoje de educação indígena, de meninos e meninas de rua, e os movimentos negros, tendo existido, durante vários anos, na FACED, o *Grupo de Estudos de Cultura Negra*, que promoveu, na Reitoria, um seminário de uma semana com estudantes africanos que realizavam diferentes cursos na UFRGS.

No estado, um outro projeto que merece destaque foi um curso para atualização de professores, coordenado pelas Professoras Maria Beatriz Moreira Luce e Maria Beatriz Gomes da Silva, realizado em várias cidades-polo do estado. Nesta mesma linha de colaboração com educadores do Rio Grande do Sul, foram oferecidos cursos de atualização para supervisores da educação, em quatro cidades: Uruguaiana, Bagé, Porto Alegre e Cruz Alta. O de Cruz Alta foi suspenso, pois, no período previsto, aconteceu uma longa greve do magistério estadual.

A colaboração com o magistério público estadual aconteceu também, em diferentes momentos, por meio de assessorias solicitadas pelo CPERS (Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). Para a discussão do famoso QPE (Quadro de Pessoal por Escola), na gestão do deputado Bernardo de Souza como Secretário da Educação, foram convidados os professores Maria Beatriz Moreira Luce, Nilton Bueno Fischer e Balduino A. Andreola. Por ocasião de outro momento amplamente autoritário, sendo Secretária de Educação a Professora Neuza Canabarro, no governo Collares, a FACED foi vista pelo CPERS, pelos órgãos da imprensa e pela comunidade em geral como referência importante na análise dos acontecimentos e na defesa dos interesses maiores da Educação. A UFRGS foi por isso penalizada com a retirada de todos os professores do estado cedidos à Universidade. Mas tu, Merion, tiveste, entre outras contribuições para a Educação no estado, uma participação muito importante, como membro do Conselho Estadual de Educação.

Merion – Eu fui para o Conselho Estadual por indicação da Faculdade e da Universidade. Na época, o Conselho tinha a prevalência do pessoal nomeado pelo Governador do Estado. Havia uma vaga ainda, que era para as universidades e a outra para os professores, para o CPERS. Foi uma experiência muito boa. Foram seis anos no Conselho Estadual, e eu escolhi ficar na Comissão de Ensino Supletivo na época. Eu já tinha ouvido muita coisa ruim, sabia que era péssima a situação, então eu queria conhecer mais. Eu estive em várias comissões, mas foi nessa aí que eu fiquei mais tempo. Foi uma experiência de conhecer a escola do RS também. Além disso, participei de um movimento de democratização do Conselho. Conseguimos um novo estatuto do Conselho, e conseguimos mudar a composição, reduzindo a participação do Estado, mediante indicação do Governador. Uma das colegas, de nomeação direta do Governador, foi a Neuza Canabarro. De qualquer modo, só tinha gente boa. O CPERS também tinha seu pessoal lá. Ainda era um bom colegiado. Eu conheci outros também. Comparado aos conselhos de vários lugares, ainda era uma maravilha.

Mas houve uma evolução no próprio Conselho, inclusive com o ingresso de representante da Associação de Pais e Mestres, que não participava antes. Havia uma briga grande lá, apesar de nos respeitarmos muito, entre o pessoal do sistema público de ensino e os representantes de escolas privadas, que eram evangélicos. Quem brigava era um homem muito inteligente, muito competente, mas um sujeito muito conservador. Então tínhamos algumas discussões, mas, mesmo assim, era um ambiente bom de trabalho. Aprendi muito naqueles anos. E me senti realmente lisonjeada com o convite, com a indicação e com a presença da Faculdade na minha posse. Tu fizeste uma coisa bonita. Tenho guardado até hoje. Escreveste uma homenagem. Se tu não te lembras, eu te mostro.

Balduino – Eu sei que nós fomos. No discurso em tua homenagem, o orador oficial, ao citar o Diretor da Faculdade de Educação, disse: professor Balduino Rambo. Senti-me honrado por confundir-me com o famoso pesquisador jesuíta, no campo da Botânica, o Padre Balduino Rambo.

No estado, a FACED foi solicitada em diferentes momentos, por meio de seu Programa de Pós-Graduação, para uma colaboração importante na instalação e na consolidação de outros cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Eu lembro três. A primeira solicitação foi por parte da UFSM. Eles tinham já Mestrado em Educação, e queriam iniciar o Doutorado. Fomos procurados para uma parceria, que não pôde acontecer, e eles a tiveram com a UNICAMP. O convênio conosco teria representado, acredito, uma garantia maior de continuidade, como aconteceu com a UFPel, que referirei em seguida. Um outro convênio foi solicitado pelas universidades comunitárias. Lembro que fui o relator na Comissão Coordenadora. O projeto havia sido redigido pelos professores Paviani e Batomé, da UCS, e era acompanhado por uma carta do então Presidente do Conselho das Comunitárias, Reitor da UCS, Rui Pauletti, que esclarecia tratar-se de universidades *comunitárias*, não particulares, nem confessionais. O projeto era de excelente qualidade, sob os pontos de vista curricular, administrativo e financeiro. Eu dei um parecer altamente positivo. Lembro que acrescentei duas propostas. Na primeira, para evitar o endogenismo, ou *imbriding*, jargão dos primeiros tempos da CAPES, sugeri que a formação *in loco*, por meio da interiorização do curso de Doutorado, contemplasse um Doutorado "sanduíche", numa grande universidade brasileira ou do exterior. A segunda proposta era de que a colaboração fosse em mão dupla, ou seja, que os doutores das universidades comunitárias também assumissem alguma disciplina no Doutorado assim oferecido pelo PPG/EDU da UFRGS. Parece que um grupo ligado a uma das universidades comunitárias quis sair na frente, sem respeitar a proposta coletiva, e a coisa não foi adiante. De qualquer modo, as negociações foram interrompidas, por parte da UFRGS, por decisões individuais, quando o problema poderia ter sido levado novamente aos colegiados por onde passara o projeto. Foi uma pena, porque muita coisa de inovador teria acontecido nas comunitárias e na Educação do Rio Grande do Sul.

A parceria que teve pleno sucesso foi com a FAE/UFPel. O convênio foi muito bem-discutido por uma comissão mista, aprovado pelo CONSUN e, posteriormente, pela CAPES.

Nos inícios, em cada semestre, um ou dois de nós ministrávamos uma disciplina em Pelotas. Depois de aposentados, alguns de nós fomos convidados como professores visitantes, com bolsa do CNPq, da CAPES ou da FAPERGS. Hoje eles têm, há vários anos, também um Doutorado muito bem-estruturado.

Trarei agora para o nosso diálogo uma participação que tivemos, em nível nacional, sobre a qual tu tens, Merion, muito mais coisa a dizer do que eu. No último ano, creio, de minha gestão, tiveram início reuniões de diretores de universidades públicas brasileiras. A iniciativa foi da Diretora da Faculdade de Educação da USP. Eu participei da primeira reunião, na USP. Éramos uns dez ou doze diretores, creio. Participei depois da segunda, na UNB. O número de adesões já tinha aumentando, mas pouco. Sei que a minha sucessora, a professora Maria Isabel Edelweiss Bujes continuou participando, e que o movimento foi conquistando espaço sempre maior de influência, em nível nacional. Através da Maria Isabel Bujes, mandei um poema gauchesco, homenageando cada um dos colegas. Um diretor do Nordeste, cujo nome não lembro agora, me respondeu em versos de cordel. Um dia desses, Merion, te dou cópia daqueles diálogos "homéricos". Mas tuas brigas em prosa foram muito mais valentes do que as minhas, e estou curioso para ouvi-las.

Merion – Em 1995, o grupo, bastante ampliado já, constituiu-se em *Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação*. No início eram só as melhores universidades federais. Mais a USP, também, porque era das melhores e foi lá que o movimento iniciou. Então era um grupo pequeno. Eu tinha sido eleita Diretora da Faculdade no fim de 1996; eu tinha uma reunião em Brasília, porque estava numa comissão cujo nome não me ocorre agora. Não me lembro se tinha "estourado", se tinha sido aprovada a Lei de Diretrizes e Bases. E nós estávamos lá. Então participamos de uma reunião. E era o pessoal que fazia parte do Fórum. O Sérgio Franco já tinha ido a alguma reunião, como Diretor da FACED. Aí eu me vi lá, sozinha, e pensei: "Não vou mais". E o pessoal dizendo: "Vamos fazer a reunião, tal e tal. Mas alguém tem que presidir o Fórum, porque fulano está saindo". Aí uns colegas disseram: "A Merion". "Mas eu não sou diretora ainda. Recém fui eleita" – foi minha resposta. E a turma: "Não tem importância. Tu já ficas de presidente". Bom, aí como eu não consigo fazer nada pela metade, quer dizer, no caso, um terço, eu disse: "Mas esse 'forunzinho' aqui, só com esse grupo, não vai dar grande coisa". Em 1996 e 1997, o Fórum "estourou", porque eu convidei todas as faculdades das universidades públicas brasileiras. Mandei carta para todas. Lembro que uma vez recebi um telefonema de uma das diretoras dizendo: "Ah! Não sei que é isso. Recebi uma carta de uma pessoa que nem conheço, que diz ser presidente do Fórum". Era uma colega lá do Rio de Janeiro. Então o Fórum se tornou realmente uma comunidade muito coesa, com todos os diretores de todas as universidades públicas. Tinha as

estaduais e as federais, praticamente todas. As federais eram todas, exceto a Federal do Maranhão.

Balduino – Com certeza, não podia. Lá é o feudo do Sarney.

Merion – Não parece, mas ele é eterno. Nós fazíamos as reuniões. Na época, discutia-se o Plano Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases. O Fórum teve grande influência. Eu sei que eu inseri a Faculdade em algumas coisas que ela não queria. Na verdade, a questão nacional foi de grande relevância para a Faculdade de Educação. A FACED tornou-se conhecida e reconhecida, pelo Fórum, e em outros lugares. Eu fui presidente do Fórum durante 4 anos. Depois houve um intervalo, mas fui reeleita. Mesmo com nova mudança de direção, continuei como membro do Fórum, que teve uma atuação intensa, junto ao Conselho Nacional. A época era muito difícil. Nós tínhamos Fernando Henrique Cardoso como grande opositor, e o Paulo Renato de Souza, Ministro, incrivelmente contrário à universidade pública. Havia muita discussão, e no final das contas, a Pedagogia foi a última a ter a sua resolução aprovada. Primeiro foram as licenciaturas. Houve também grandes discussões em termos internos, junto à ANFOP. Muita gente ainda pensava que o curso de Pedagogia devia formar especialistas em Educação. Lembro-me bem da discussão pública que tivemos eu e o José Carlos Libânio, porque ele sustentava que não cabe à Pedagogia formar professores.

Balduino – Estou impressionado, Merion, de como o Fórum dos Diretores ampliou o espaço de influência, no que diz respeito à Educação. Eu participei daquelas duas reuniões iniciais. Gostei. Foram discutidos pontos interessantes. O clima era de muita amizade e busca sincera. Mas me ficou certa impressão de "elitismo". Quem poderia decidir, afinal, qual era o grupo das melhores? Se perigava ser um grupo fechado, tu provocaste a "explosão". Todos sabemos que, quando a causa vale a pena, tu foste sempre muito boa de briga. Neste sentido, lembras um desabafo que fizeste um dia, de que certas faculdades de Educação, não sei se a FACED, estariam se ocupando de uma variedade enorme de assuntos, menos ou pouco do que é o principal, ou seja, formação de professores? Não sei se estavas te referindo aos vários modismos em voga, sobretudo com o prefixo "pós". Acontece que as mudanças são tão rápidas, que os próprios "pós" vão ser desatualizados rapidamente, e aí passam a ser "ex-pós". Tu não achas, Merion, que precisaríamos muito mais de teorias, metodologias e práticas "substantivas" do que "prefixais"? Da minha parte, não estou interessado em ser "pós-freireano", porque já defini minha posição há bastante tempo, em 1995, por ocasião da última visita de Freire a Porto Alegre. Após a conversa com os estudantes, no Salão de Atos repleto, ele aceitou, no dia seguinte, participar no meu Seminário no PPG/EDU. Depois da fala dele, eu disse: "Paulo, quero repetir aqui, na tua presença, o que eu já disse várias vezes, em aulas ou palestras, que nunca quis e nunca quererei fundar o "clubinho do Paulo Freire". Justifiquei, dizendo que todos os grandes educadores da humanidade foram sempre intelectuais de horizontes abertos, dialogando com outros pensadores, com outras propostas teóricas. Paulo Freire

respondeu dizendo: "Balduino, gostei que tu não queres fundar o timinho do Paulo Freire". E aqui acrescento que numa das últimas entrevistas ele disse que os problemas são tantos e tão complexos, que não poderia ter ele ideias ou propostas de solução para todos, mas sim que caberia a nós criar novas pedagogias. Voltando ao teu desabafo, eu o citei na apresentação de um livro que organizei, com outros três colegas do UNILASALLE, sobre formação de educadores, contando com a participação de docentes de 10 instituições de ensino superior do Estado, incluída a FACED.

As quatro décadas da FACED nem sempre foram de tranquilidade e paz. Houve momentos bastante polêmicos, no campo teórico. Neste sentido, foram promovidos dois debates em alto nível. Um deles, proposto e votado na Congregação como aula inaugural, foi uma discussão sobre afinidades ou diferenças entre Piaget e Vigotsky. O professor Juan J. M. Mosquera fez a explanação sobre Vigotsky, e o professor Fernando Becker, sobre Piaget. Seguiram-se os debates, em alto nível, desfazendo, assim, polêmicas inúteis. Outro tema discutido foi o *Construtivismo: a favor e contra*. Os expositores foram o professor Fernando Becker, a favor, e o professor Tomaz Tadeu da Silva, contra. Novamente vieram depois os debates, que tiveram desdobramentos por meio da revista *Educação & Realidade*, com bastante repercussão, por isso.

Merion – E então podemos lembrar que algumas coisas foram avançando, na Faculdade, especialmente depois dos anos 1980. O que fez uma diferença muito grande. O nosso curso de Pedagogia foi o primeiro, junto com o da Universidade Federal de Pelotas, a mudar o seu currículo, a mudar completamente. Foi a partir de uma discussão que se estabeleceu em nível estadual sobre aqueles famosos pareceres do Valnir Chagas. Estavam querendo que se mudassem as licenciaturas e o curso de Pedagogia junto. Nós decidimos, em 1982, mudar o curso, recriar o curso especificamente para formar os professores da primeira à quarta série, e também os professores de Educação Infantil. Então mudamos. Tivemos autorização do Conselho Federal de Educação para um projeto experimental. Assim, dentro do cenário nacional, fizemos um avanço político e acadêmico muito grande, que levou muitos anos para ser seguido no resto do país. Mas lançamos a semente. Tanto que os cursos do Rio Grande do Sul foram mudando também. Nós abandonamos todo o esquema do Parecer n° 656, na Pedagogia, que era de um curso que formava os especialistas. Paramos de formar especialistas. Não formamos mais supervisores, inspetores, administradores e orientadores educacionais.

Balduino – Mas continua o nome: Departamento de Estudos Especializados.

Merion – Exatamente, por isso a coisa é completamente anacrônica. Até poderíamos mexer na estrutura dos departamentos, mas é muito difícil.

Balduino – O problema não se restringe, porém, à divisão em departamentos. O paralelismo parece-me ser um problema bem mais amplo. Não sei como as coisas estão hoje. Como Diretor, eu me via ocupando um cargo, de certo modo,

quase inútil. Os departamentos funcionavam de maneira inteiramente autônoma. Nada tinham a ver, praticamente, com a Direção da Faculdade. Outro paralelismo dentro da Faculdade era, a meu ver, a COMCAR/EDU (Comissão de Carreira do curso de Pedagogia), órgão ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. Eu nunca entendi bem as relações da COMCAR com a FACED. O PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação) também era inteiramente autônomo. Nenhum problema, nenhum assunto, nenhuma decisão do PPGEDU passava pelo Conselho Departamental ou pela Congregação da Faculdade. Não estou criticando pessoas, mas analisando estruturas. Devo reconhecer, com sinceridade, que sempre houve muito bom entendimento, a partir do bom relacionamento pessoal que sempre tínhamos entre nós, que ocupávamos os vários cargos, na FACED. Mas sempre estranhei, ao mesmo tempo, a fragmentação, os paralelismos ou os isolamentos quase que feudais.

Ao falar da estrutura administrativo-pedagógica da FACED, parecem-me oportunos alguns acenos ainda à Reforma dos Estatutos da Universidade, um processo iniciado, creio, durante a gestão do Reitor Francisco Ferraz, retomada pelo Reitor Gerhard Jacob e concluída durante a gestão do Reitor Hélgio Trindade. A Faculdade de Educação sempre esteve na linha de frente, nos grandes momentos da vida universitária. Mas, durante minha gestão, não consegui mobilizá-la para uma participação, certamente qualificada, que lhe caberia oferecer ao processo. Levei o assunto para a Congregação. Foi votada a criação de uma Comissão *ad hoc*, que nunca se reuniu, porém. A respeito da "Reforma", sempre considerei que era apenas "Reforma dos Estatutos", não "Reforma Universitária". O segundo volume dos escritos do Professor Ernani M. Fiori contém a famosa conferência que ele proferiu, na Faculdade de Direito, a convite do movimento estudantil, durante a "greve do um terço", em 1962. Numa conversa pessoal que tive com o Professor Fiori, em sua residência, em 1984, ele me disse que, durante o exílio no Chile, foi convidado a coordenar, na Universidade Católica, um projeto de reforma universitária, para o qual nunca tinha tido oportunidade de trabalhar aqui. Quando Paulo Freire recebeu o título de *Doutor Honoris Causa*, na UFRGS, em 1994, em sua saudação inicial, o Reitor Hélgio Trindade falou muito belamente, baseado num artigo de Paulo Freire sobre a Universidade, publicado no Recife em 1961. O Professor Hélgio considerou tão sábias as reflexões de Freire, que as qualificou como pioneiras. Respondendo à saudação, Paulo Freire disse, com humildade, e em tom jocoso, que ele não se considerava um pioneiro, mas que talvez a Universidade brasileira tivesse avançado pouco, daquela data até 1994. Achei interessante trazer estes acenos, ainda que breves, aos problemas da universidade, porque está tramitando (ou então encalhado!) há vários anos, no Congresso, um projeto de reforma universitária. A mobilização quase inexistente em torno de tal projeto leva-me a temer que do sonho de uma universidade renovada tenhamos sucumbido ao sono da desmobilização, e acordemos num pesadelo de que nada

irá mudar. Mas tu, Merion, estiveste envolvida durante muito mais tempo do que eu nessas lutas pela mudança de estruturas, como dizes, "arcaicas".

Merion – Na verdade, a discussão sobre a Reforma dos Estatutos levou muito tempo. E se não fosse a ênfase que o Hélgio deu, não teria saído essa Reforma, porque havia muita resistência a qualquer mudança.

Balduino – Nós tínhamos votado, na administração anterior, a unificação dos Conselhos, e o CONCEP foi extinto. O clima foi quase de velório. As pessoas que participam 10, 15, 20, 30 anos só em cargos administrativos, se tu extingues certas repartições, elas não têm mais condições para voltar à sala de aula.

Merion – Realmente, Balduino, minha história está muito ligada à Faculdade e à própria Universidade. Fui aluna da Universidade em dois cursos. Eu só estudei na Universidade pública. Eu fiz primeiro Direito. Entrei em 1952, formei-me em 1957. Em 1958, ingressei no curso de Filosofia. Fiz bacharelado. Mas aí parei um ano, porque casei e fui embora. Depois voltei e fiz a licenciatura, cursando um ano de Pedagogia.

Balduino – Nós estivemos muito envolvidos também em outras lutas da Universidade. Nos processos eleitorais, nas greves. Tu, mais do que eu, tendo participado da diretoria da ADUFRGS, como vice-presidente, tens condições de falar.

Merion – Foram várias mobilizações docentes. Tivemos lutas muito importantes, nas greves pela Universidade e pelo próprio salário. Participei da greve de 1984, quando ficamos três meses parados. Parecia que nunca acabava. Eu estava lá no comando central, em Brasília, no antro dos subversivos, fazendo greve. E tu estavas fora.

Balduino – Eu tinha voltado da Bélgica, devido à morte trágica de meu cunhado, e estava trancado em casa, para terminar aqui minha tese, e defendê-la depois lá, em 1985.

Merion – Fui mandada pelo nosso comando daqui para integrar o comando central. Já fiz tanta coisa, tanto discurso de greve, meu Deus. O que eu sempre mais amei foi dar aula. Mas fui levada a me envolver em muitas outras coisas, de caráter mais político ou administrativo.

Eu acredito, também, que é bom para um professor universitário ter uma experiência administrativa. Porque quando o professor só se limita à aula e à pesquisa, dissocia-se da realidade. Eu tive uma bela discussão, uma vez, com o pessoal da Administração. Eles enfatizando a importância de aprender a ser um administrador estudando. Aí eu disse: "Pois é, que coisa estranha, para ser administrador, aprenderíamos estudando. Eu penso que aprendemos no fazer, aprendemos, erramos, batemos com a cabeça. Mas aprendemos". Obrigatoriamente, quando passa num curso, cada curso, quando é assumido, ele deixa uma marca nas pessoas, ele marca o jeito de ser. Muitas aconteceram comigo, porque eu tinha o curso de Direito, até pelo jeito de lidar com as coisas. "Quem sabe de Direito é a Merion" – diziam os colegas. Eu não entendia de lei. Acham que aprendemos muita lei, de repente. Tem que decorar o Código. Ninguém faz isso. Mas há uma forma de pensamento que se estabelece. Então, talvez os

cursos acabem se limitando, pela sua constituição, a serem formatadores realmente. E eu sempre faço analogia com a palavra formatura. Formatura para mim é botar na forma, sair na forma, bem-organizado. Formar quer dizer colocar dentro de uma fôrma. Isso é uma coisa que procuramos fazer dentro da própria Faculdade. A questão de se tornar mais interdisciplinar, e não ficar só falando a respeito, é que encontra muitas resistências. A prova disso é que o nosso curso de Educação a Distância, que foi concebido como curso interdisciplinar, é o que está aí. Não se pode fazer Educação sem ser interdisciplinar. É difícil ter mente interdisciplinar. Os feudos se criam agrupando pessoas com "cabeça feudal". Houve uma resistência enorme de a Faculdade assumir, por duas razões: preconceito e desconhecimento. Em geral, o preconceito está ligado ao desconhecimento. Por preconceito contra a Educação a Distância, todos os diretores do Brasil eram contra. Mas por ter sido mal-começada, e isso complicou muito. Muitos ficaram fora, sem experimentar, e até hoje não se conformam que o curso foi criado na FACED. É tão difícil trabalhar numa perspectiva mais aberta. E eu considero uma das grandes falhas de muitos cursos de Pedagogia, que continuaram seu "chãozinho", sendo assim dogmáticos, porque são também feudais.

Eu me lembro dos meus colegas de faculdade e dos meus professores da Filosofia. Os colegas me disseram: "Merion, estás trabalhando na Faculdade de Educação. Tu não sabes mais nada de Filosofia". "Está perdido!" – pensei. Só para dizer como as cabeças continuam fechadas. E uma das brigas que eu tive na Pró-Reitoria de Graduação, foi essa questão dos departamentos fechados, questão de cada um só pensar em si próprio. Nós conseguimos fazer uma primeira vez na vida a tentativa, junto com a discussão da Reforma dos Estatutos, de discutir a questão do lugar do ensino. Foi lá que se determinou que tinha que haver um mínimo de horas do professor dedicado ao ensino. Porque no CONSUN e no CONSEP, criou-se, a partir da consolidação do Pós-Graduação, a mística da produção do conhecimento, ou seja, que cabe à Universidade produzir conhecimento, que o que mais vale é ela ser uma produtora de conhecimento. O que leva à visão distorcida de que produzir conhecimento é exclusivamente fazer pesquisa, porque dar aula não produz conhecimento nenhum. E então é uma atividade mais ou menos inútil. E isso tem a ver com o tipo de política nacional também, de apoio à pesquisa, de degradação do ensino de graduação e de exclusão da extensão também. É uma política danosa. Portanto, se não estamos sempre lutando pela graduação, ela tende a ser minimizada. Além de tudo, a questão da queda da qualidade do ensino básico. Aí parece que quando tu vens para a graduação, tens que completar o que não foi feito lá no básico. São questões importantes, dentro desta perspectiva de lutar pelos cursos de graduação. O Fórum, do qual falamos anteriormente, teve grande influência na discussão da própria Lei de Diretrizes e Bases e na discussão dos dois pareceres do Conselho Nacional, tanto do curso de Pedagogia quanto das licenciaturas. A discussão foi junto com a ANFOP, Associação Nacional de Formadores de Professores. Aqui no Sul, com

nossa AESUFOP, a questão da Pedagogia sempre a discutimos juntos, o estado todo. Isso era muito importante.

Na verdade, houve sempre alguns dissensos dentro da Faculdade, como existem na Universidade, como existem no mundo. Fazemos parte dele.

Balduino – Concordo com tua observação sobre a necessidade de os professores terem uma experiência administrativa. Fui diretor durante quatro anos, mas preciso destacar que quem teve o pulso forte da administração foi a professora Aldanei Areias, vice-diretora. Também foi crucial a eficiência do trabalho do secretário da Faculdade, Emílio Millan Neto. Quanto aos dissensos que mencionas, não obstante as diferenças e as polêmicas, o clima da FACED foi sempre caracterizado muito mais pelo coleguismo e pela amizade do que pelos conflitos. Todos nós lembramos as confraternizações anuais, reunindo todos os docentes e servidores, em locais amenos, como o Morro do Sabiá, com futebol, vôlei, conversas descontraídas e, evidentemente, um saboroso churrasco. Um acontecimento inesquecível foi o de um encontro de homenagem e despedida aos aposentados. Para aquele momento afetivo tinha sido previsto que cada um/a dos/as aposentados/as seria homenageado/a por um colega que lhe entregaria uma rosa, proferindo breves palavras de homenagem. A racionalidade do tempo previsto, de umas duas horas, creio, cedeu lugar às razões do coração e da emoção. Desta maneira, a sessão foi bem além de três horas, das quais lembramos com carinho e saudade.

A palavra saudade, Merion, lembra-me que um dia, durante meu Doutorado, na Bélgica, ela bateu forte, e eu joguei minha emoção em versos gauchescos. Ao lembrar que a FACED representa para nós uma segunda casa, parodiando a mim mesmo, fugirei ao estilo acadêmico, concluindo com a primeira estrofe daquele poema guasca:

Eu tenho uma alma campeira,
E quando acordo as lembranças
Adoro as velhas andanças
Nos caminhos da emoção.
Nos espaços sem porteira,
Parece que eu tenho asa
E volto pra minha casa,
Que amo de coração.

Nota: Este trabalho contou com a colaboração da acadêmica Gisélia Monteiro Padilha, do Curso de História do UNILASALLE, bolsista IC CNPq.

Balduino Antonio Andreola é professor aposentado da FACED/UFRGS (1978 – 1996), onde atuou como professor colaborador convidado até 2003. Foi Diretor da Faculdade de Educação da UFRGS. Atualmente é professor no Mestrado em Educação no UNILASALLE (Canoas - RS). Seus interesses de pesquisa são educação e ecologia, educação popular libertadora (Freire, Fiori, Mounier), educação do campo e movimentos sociais.
E-mail: balduinoandreola@yahoo.com.br

Merion Campos Bordas é professora aposentada da FACED/UFRGS, onde atuou desde a sua fundação até 2003. Atua como professora colaboradora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. É Professora Emérita da UFRGS, onde foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Diretora da Faculdade de Educação e Pró-Reitora de Graduação. Seus interesses de pesquisa são teoria e prática pedagógica, currículo e avaliação institucional.
E-mail: merion.bordas@ufrgs.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 323-326
maio/ago 2010

Abecedário: educação da diferença

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes

RESENHA CRÍTICA

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

Vocábulo da língua portuguesa, *abecedário* significa alfabeto: um "conjunto de signos gráficos, letras e diacríticos utilizados para representar os sons de uma língua", ou, ainda, na forma vernacular, "qualquer sistema de signos gráficos, visuais ou sonoros", de acordo com o *Dicionário Larrousse*. Isto por si só bastaria para enunciar todo o conteúdo pressuposto no título, não fosse o livro um esboço da construção coletiva e individual de todo um vocabulário inerente àquilo que lhe complementa o significado com a expressão *educação da diferença*. Entretanto, não se trata aqui de mais uma simples coletânea que reúne textos de diversos autores ou uma coleção de vocábulos e temas dispersos agrupados num volume. Trata-se, antes de tudo, de uma obra, um *constructo* que traduz, na decomposição da ordem vocabular, a composição da multiplicidade, dos múltiplos significados dos verbetes e do próprio léxico, daquilo que emerge cifrado como a composição de muitas vozes, no desafio de uma nova forma de pensar a educação.

A referência à forma típica dos dicionários, inclusive daqueles específicos à Filosofia e à Educação, revela uma inversão do significado do termo *abecedário*, subvertendo o estatuto estabelecido na sua própria lógica de ordenação. Heterogênea e heterotópica, a série alfabética das noções, dos conceitos e dos temas rabisca as primeiras letras daquilo que se experimenta como *educação da diferença* frente à concepção modal da educação vigente.

A capa negra com letras brancas apresenta o *Abecedário* na forma invertida de um espelho refletido nas letras negras das suas páginas brancas. Seus detalhes gráficos em cinza e em vermelho apontam para a norma e seu avesso, seja num retângulo cinza destacando o prefixo *ab*, neste caso prefixo da ausên-

cia na ordem do alfabeto, seja nas letras em vermelho que singularizam a *educação da diferença*. Isto que, na última capa às costas do volume, já prenuncia "33 autores imaginando e fabulando em 46 verbetes, as questões: O que é a educação? O que é a pedagogia? O que é pensar?".

Urdidura em rede, a coletânea dos temas que lhe servem de conteúdo desenha um labirinto cujo descentramento das diferentes formulações constitui um ponto de fuga no quadro dos postulados teóricos. Neste, o pensamento se lança livre, formando constelações de noções e conceitos em torno do que se pode chamar de um plano projetivo da educação pela diferença. As questões apontam marcos de referência, sem qualquer pressuposto de identidade, numa cartografia de imaginações e fabulações que descrevem a leitura como um espaço da produção do pensamento.

A leitura do *Abecedário* constitui um desafio para o leitor que caminha pelas primeiras letras e se introduz na dinâmica de construção do pensamento. O livro produz novas séries de sentidos, configurados no uso dos parênteses, por exemplo, em verbetes como: "(o) Fora", "(o) Que é a Filosofia?", "(o) Que é a Pedagogia?", "(o) X da questão", que correspondem às diferentes formas de subversão do código ou de elisão da ordem na gramática do significado em verbetes como "Regimento (escolar)", "(des)Territorialização" ou "(trans)Valoriz-ação do magistério".

O livro exige do leitor colocar-se na condição da criança que, frente ao fascínio quase mágico das letras, põe-se a brincar com elas, não fossem elas imaginações e fabulações experimentadas como conceitos nas diferentes dimensões do seu conteúdo. O *Abecedário* tem como precondição de leitura a liberdade de pensar.

Universo tridimensional das constelações de noções e conceitos que lhe dão volume à perspectiva da *educação da diferença*, a obra compõe as peças de um quebra-cabeça nos seus diferentes modos de montar. Tomada sob o eixo tríplice das suas questões centrais, a perspectiva da diferença é aquela do múltiplo, daquilo que se lhe apresenta como superfície e se lhe configura como dado, expectativa ou probabilidade de um significado. O *Abecedário* resiste à redução dos cânones, incapsulável na sua totalidade fragmentada.

Muitas são as matrizes encontradas na construção da obra: Filosofia, Literatura, Semiótica, cinema... Desde a inspiração do título, no "*Abécédaire*" de Deleuze, cujo pensamento perpassa a obra, até as vozes recorrentes de Nietzsche, Platão, Bergson, Foucault, Espinosa, que ressoam em algumas páginas; bem como nas passagens ocasionais por Kafka, Barthes, Pessoa, Borges, Pasolini e Artaud, apenas para citar algumas notas; o livro mostra a sua originalidade na dodecafonia da sua composição. Antes, daquilo que num primeiro movimento nos parece inaudível.

Uma após a outra as letras se sucedem no *Abecedário*, e os verbetes multiplicam-se, incitando as imaginações às novas fabulações. Há uma superfície na qual se organizam os enunciados dispersos. Auto-organização da vida,

da matéria do pensamento... Há, na forma de interação das partículas, uma correspondência entre os diferentes níveis de organização da matéria e aqueles que são possíveis na leitura do livro.

As questões centrais do livro ("O que é a educação?"; "O que é a pedagogia?"; "O que é pensar?") divisam o horizonte de um enquadramento teórico, matriz histórica do pensamento educacional e fundamento da sua concepção moderna. As perguntas pelo significado da Educação e da Pedagogia como propostas do seu conteúdo remetem à distinção destas em fins do século XIX e início do século XX, tal como aparece, por exemplo, em 1885, no "*Cours de pédagogie theórique et pratique"*, de Gabriel Compayré. Deste modo, a pergunta pelo significado de ambas recoloca a questão do caráter da Educação como formação e da prática que define o ensino como ato pedagógico na sua acepção genérica.

De outro modo, na esteira da tradição consolidada, a divisa da *educação da diferença* produz a ruptura com a *épistèmé* moderna, quando no seu próprio quadro de definições coloca a pergunta pelo significado do pensar: "O que é pensar?". A pergunta se põe à própria condição do pensamento como exercício e de invenção da Educação como esforço de criação do novo. Ela parte da existência do pensamento na Arte, na Ciência e na Filosofia, possibilitando, por um lado, interferências, repercussões e ressonâncias; ressaltando, por outro lado, as especificidades dos saberes, suas questões e condições próprias.

Exercício do pensamento... Jogo de adivinha... Experimento mental... Afinal... O que o livro tem a dizer? A composição da obra corresponde às variações possíveis em torno da leitura e aproximações do que se pensa diferença. Fragmentos da criação de um mosaico, totalidade fragmentada, possibilidades de séries e séries de possibilidades, o *Abecedário* se define nos modos de usar. Lê-lo é colocar-se sob a perspectiva da exterioridade, do exercício do pensar a *educação da diferença*, a partir dos encontros, das conexões, das intercessões, das articulações e dos agenciamentos, tanto no domínio educacional quanto em conceitos, noções e elementos de outros domínios.

A leitura constitui-se num jogo probabilístico; dentre muitos, uma possibilidade de se estabelecer uma gramática própria ao *Abecedário*, a partir das suas redes de relações. Estas que relacionam os conceitos aos vocábulos do pensamento; as áreas de vizinhança aos outros domínios do saber; os substantivos à produção da materialidade do processo; as adjetivações à expressão das especificidades, às aproximações; e, por fim, os próprios verbos, a todo o processo da criação. Assim, a gramática fragmentada articula na forma da sintaxe vocabular a instância da criação de novos significados, assinalados em verbetes como "Rizoma", cujo conceito aponta para o duplo aspecto do modelo e decalque transcendente, da configuração da identidade simultânea ao processo imanente da produção da diferença e da singularidade no domínio educacional.

Paralelo aos conceitos, a mesma gramática permite áreas de vizinhança nas quais as intercessões reverberam nos verbetes, a exemplo de "Plano" e "Zero", oriundos de outros domínios, estabelecidos numa nova perspectiva, em torno de problemas específicos postos em relações topológicas e de variação de posições. Ei-los então, os conceitos de "Plano" e "Zero", que atravessam o domínio da educação naquilo que concerne à prática e à vivência.

De outro modo, verbetes como "Sala de aula", "Universidade", "Máquina", "Xerox" denunciam os substantivos na materialidade das práticas, daquilo que se faz por materializar a produção de objetos ou de um sistema de objetos que compõem o quadro da Educação. Emolduramento de uma percepção da realidade, aos substantivos se seguem as adjetivações como forma de sintaxe do que se apresenta e decorre da materialidade dos objetos em sistema, isto é, os referenciais da identidade avaliados na superfície em que se encontram, a exemplo dos verbetes "Sociedade de controle", "Tecnologia educacional", "Metodologia do ensino", "Formação de professores", "Inclusão escolar" etc.

A gramática fragmentada dos verbetes possibilita ainda uma leitura na direção daquilo que o *Abecedário* indica como "Zona de variação contínua", de diferentes forças que interagem, constituem e atravessam o espaço da produção. Outros verbetes, como "Univocidade do ser", "Geologia da moral" e "Esquizoanálise" são expressão de agenciamentos e conexões sobre aquilo que o pensamento suscita na prática educacional, por meio de novas aproximações, que permitem vislumbrar a perspectiva da diferença.

Assim, na diferença e na repetição dos verbetes, encontram-se os verbos "Aprender", "Brincar", "Ensinar", fragmentos centrais nesta gramática de leitura, processos afirmativos que caracterizam a singularidade no cerne da criação, daquilo que se reúne em torno da *educação da diferença*: devir.

Recebido em abril de 2010 e aprovado em maio de 2010.

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes é editor da Revista *Saberes: Filosofia e Educação*. É chefe do Departamento de Filosofia, professor do Programa do Pós-Graduação em Educação, membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
E-mail: gpfe@ufrnet.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
35(2): 327-332
maio/ago 2010

As Crianças que não Aprendem Ensinam?

Margareth Schäffer

RESENHA CRÍTICA

BERGÉS, Jean; BERGÉS-BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine (Org.). **O que Aprendemos com as Crianças que não Aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008.

O livro *O que aprendemos com as crianças que não aprendem?* convoca o leitor a oferecer sua contribuição à leitura e tramar seus próprios caminhos; exige, ainda, um olhar atento sobre as questões do aprender, da singularidade, da subjetivação, da escola e do tratamento que atravessam os textos como fio condutor. Sim, a obra conduz, mas demanda que o leitor entre com seus próprios fios, levando-o a trabalhar na leitura e na escuta dos escritos. São esses escritos que me convocaram ao trabalho, cuja resultante passo então a partilhar com os leitores. São diversos tipos de textos, de diversos autores, cada um procurando acentuar, a partir do lugar que ocupam, as diversas problemáticas que cerceiam as crianças que não aprendem. Saliento, a seguir, algumas reflexões retiradas do livro[1], de modo a mostrar a complexidade que tal temática exige, tratando as várias seções do livro como "cenas", procurando, com isso, respeitar a diversidade e a pluralidade que a obra nos oferece.

A cena de abertura começa com uma questão importante. Serão os problemas de aprendizagem uma falha da criança, da família, da escola? Entretanto, diante dos embaraços do real do sintoma social, os problemas de aprendizagem se veem tradicionalmente remetidos para o lado médico. Será uma doença? A tônica colocada no defeito e nos meios para atenuá-lo tende a apagar "o que nos aparece essencial, isto é, o lugar do sujeito" (Calmettes-Jean, 2008, p. 10). É pensando pelo lado do sujeito que podemos escapar das perspectivas utilitárias tão comuns hoje em dia e não ficarmos aprisionados entre o ideal e o

fracasso, entre o aprender e o não aprender. A emergência do sujeito de um desejo, que se funda em um saber, saber inconsciente, permite-nos a escuta de problemas de aprendizagem. Para a autora, "o que nós somos chamados a descobrir graças a estas crianças, é a importância do lugar do sujeito frente ao saber" (Idem, p. 10) – questão de extrema importância para quem trabalha com estes sujeitos, pois permite saber nos dirigirmos na condução do tratamento e no trabalho pedagógico.

A partir dos impasses que o tratamento coloca, Calmettes-Jean nos diz que não é a partir de uma posição de mestria ou verdade que a questão tem de ser encarada. Os impasses enfrentados no tratamento com estas crianças, por meio do ideal científico, produzem inquietações, pois negam o impossível próprio do ato de ensinar, de educar, de psicanalisar, tais como Freud e Lacan enunciaram. "A orientação em curso exalta um ensino científico que vem, como toda ciência, evacuar e negar a subjetividade como a dinâmica transferencial necessária para a obra da transmissão do saber" (Idem, p. 12). Tal orientação esquece o quanto é difícil o encontro de uma criança com a escola, com o ensino, com o saber. Há um tempo de elaboração para este encontro, o qual está sendo foracluído.

> Estamos, assim, às vezes, intimados a vir ultrapassar este impossível de ensinar pela produção de teorias funcionais adequadas a vir reparar o instrumento cognitivo defeituoso, intimados a provar cientificamente nossa competência de médicos-psicólogos. O saber médico deve sanar um problema de onde o sujeito está ausente... (Idem, p. 12).

Levar em conta o inconsciente nas dificuldades escolares propõe que a inteligência não é um dado científico, pois o exercício da inteligência e da cognição está enodado à estrutura do sujeito, no desfiladeiro da multiplicidade de suas experiências. "O inconsciente e o sexual vão colocar suas marcas sobre a inteligência, a cognição, as aprendizagens" (Idem, p. 13). Entretanto, há momentos tão fortes da fala do inconsciente, que chama a entrada do psicanalista, para que o discurso inconsciente tome seu lugar.

> Não é para a escola "compreender", interrogar a razão do saber inconsciente. Escola e psicanalista devem ocupar seus lugares respectivos para tentar ordenar o lugar da criança como sujeito, com a ajuda da família que não pode ser mantida responsável ou culpada de todos seus embaraços (Idem, p. 14).

O saber em psicanálise é um saber inconsciente, não um saber escolar ou universitário. Como o inconsciente faz para saber e obedecer ao desejo do Outro – que quer de mim o Outro –, isso nos determina como sujeitos. Ao longo do livro, casos clínicos e cognitivos testemunham a ligação entre o inconsciente e o cognitivo, o qual denominamos como cenas acerca dos que as crianças que não aprendem ensinam. Cenas que não dizem de crianças objetalizadas ou

dessubjetivizadas. Isso seria o saber científico, posição a ser denunciada segundo os autores do livro. Pelo contrário, é a partir do impossível de ensinar e de educar que se questiona e se teoriza o ensino. "É este um ponto de origem para que comece, emerja a questão do desejo do sujeito com as probabilidades de sua confrontação com dialética com a lei?" (Idem, p. 16).

Golse (2008, p. 21), na seção aprendizagens e fracassos escolares, colocanos algumas questões interessantes, principalmente no que diz respeito à aprendizagem no meio escolar, para poder daí tentar precisar o que pode às vezes dissociar o fato de aprender do desejo de saber. Para a autora, opera-se de início a questão das sublimações, as quais vão permitir a transformação progressiva da curiosidade sexual em curiosidade intelectual, "com todos os riscos que a inibição de uma pode trazer à outra" (Idem, p. 26).

> Aprender se funda então, sobre a curiosidade, sendo importante não permanecer um curioso sexual exclusivo, mas abrir-se a uma curiosidade sublimada, deslocada quanto a seu fim, e isto tudo evitando conjuntamente as armadilhas de uma masturbação dita intelectual (Idem, p. 27).

Interessante sublinhar que as coisas não são lineares e que um certo grau de fracasso pode ser necessário no seio das dinâmicas escolares ou profissionais. O importante, para a autora, não é saber de tudo, mas poder compreender de tudo, o que vai dar lugar ao inédito, à surpresa, à novidade na questão das aprendizagens. É a relação com o desconhecido, em que o "prazer pessoal do pedagogo para enfrentar o desconhecido pode ajudar a criança a admitir que o desconhecido não seja incognoscível" (Idem, p.29). A autora se pergunta: "Então, finalmente, o que aprendemos com as crianças que não aprendem?" (Idem, p.30). A resposta vai na direção da modéstia e de que talvez tenhamos mais teorias do que precisamos. "Cada criança é um mundo em si, e cada criança deve poder, por si só, nos empurrar para pôr em causa nós mesmos, nosso próprio saber que frequentemente tivemos tanto sofrimento para adquirir" (Idem, p. 30). As crianças estão em estado de dificuldade de aprendizagem e esta é, segundo a autora, a primeira e principal lição que nós devemos apreender.

As cenas que continuam fazendo a costura da temática dizem respeito aos *Problemas de aprendizagem escolar e psicopatologia* (Misés) e *o que há com esta família que não é capaz de contar até dez* (Lenoble), fazendo-nos chegar até a confrontação teórico-clínica, em que Bergès (2008, p. 69), ao se perguntar *Por que cinco vezes mais meninos não aprendem?*, diz-nos que são os meninos que, na maior parte do tempo, arriscam nos ensinar alguma coisa do fato de que eles não conseguem aprender. Pontua, em especial, as dificuldades de leitura e de escrita: na leitura, é diante do real da letra que o não leitor recua. "É um impasse da mesma ordem no qual talvez se envolva a criança que escreve: é o corpo envolvido na escrita que vem se recusar a toda marca, cujo gesto gráfico se fixa na câimbra dos escritores" (Idem, p. 72). É o que se vê aparecer

mesmo nos alunos que ainda não sabem escrever: "é o real da letra a inscrever que torna a escrita impossível" (Idem, p. 72).

Pistas, rastros que as crianças que não aprendem nos propõem, e nos convidam a escutá-las e lê-las. Outras vezes, elas afirmam: "Eu não sei... É minha mãe que sabe..." (Bergés-Bounes, 2008, p. 73), mostrando-nos que o desejo de aprender não é o seu, que elas estão divididas quanto ao saber. "Estas crianças não leitoras deixam mal o saber dos outros, pais, educadores, analistas; elas resistem à proposta do código, à aceitação da transmissão, ao jogo da letra" (Idem, p. 73). O sujeito não leitor não pode ler; é diante do real da letra que o não leitor recua, diante da prova de castração da mãe. "Existe em algum lugar uma verdade, nos diz Lacan, uma verdade que não se sabe, sendo aquela que se articula ao nível do inconsciente. É lá que nós devemos encontrar a verdade sobre o fazer" (Vincent, 2008, p. 81). Existe um tempo para que isto aconteça, que é o tempo de simbolização, tempo subjetivado na medida de seu próprio acontecimento como sujeito. Os cortes temporais sociais vêm aí fazer seus efeitos. Isso é válido para as diferentes dificuldades de aprendizagem, de crianças autistas, psicóticas ou com outra ordem de problemas. Para isso, é preciso uma escuta do sujeito, que ele possa dizer o que há, qual é a ideia que ele tem sobre o que lhe acontece – questão muitas vezes esquecida, cuja resposta poderia nos indicar a posição do sujeito perante o que lhe acontece. É nos obstáculos, nos intervalos que encontramos o estatuto do sujeito. Aí é que é anunciada a verdade em que *eu me encarrego do que vem da fala*, diz-nos Lacan. É um sujeito que advém na fala, que se constitui como alguém que conta.

Na cena *Clínica, Retratos* (2008, p. 151), nos são apresentados vários casos em que a questão do sujeito irrompe em diversas impossibilidades, tal como a da incapacidade de escrever o que escuta – algo da história da criança, que era adotada, não pode se inscrever. Nada de rastros escritos, e a inibição escolar se instala. Algo da questão das origens, de sua posição de sujeito, fica difícil de ser escrito no caderno escolar. Uma destas crianças diz: "eu perdi as letras" (Mathelin, 2008, p. 151). O que isto diz da constituição subjetiva da criança? São crianças que são encaminhadas a tratamento, pois produzem, nos educadores, mal-estar educativo, mal-estar social. Produzem uma insuportabilidade, e, na tentativa de acalmar faltas reais, certo número de medicamentos de substituição poderá ser demandado. Há produção de mal-estar educativo da criança "como o testemunho de uma problemática infantil que não encontra mais referências familiares e, na visão dos quais o sistema educativo é impotente" (Idem, p. 166). Os professores e psicólogos escolares, ao encaminharem as crianças ao terapeuta, procuram respeitar seus sintomas e lhe dão tempo para que ela não seja mais estranha a suas dificuldades – tempo de subjetivação. Talvez esteja no tempo de recolocar a questão: existem mesmo crianças que não aprendem? Dito de outra maneira, "As dificuldades escolares são às vezes, para compreender, não como o sintoma de um sujeito mas, por

exemplo, como o do sistema escolar que ele evolui" (Dubois e Meent, 2008, p. 177). Questão para pensar.

Na cena *E a Escola* (2008, p. 189), talvez possamos encontrar algumas pistas para responder a interrogação colocada acima. Melman nos lembra que o ensino "repousa sobre as asas de *Eros*. Os antigos sabiam bem, se entregavam a esse *frisson* sem pudor" (2008, p. 192). O autor nos diz que nós preferimos cobrir a face, multiplicando "as técnicas absurdas com o risco de uma sequidão generalizada" (Idem). Em termos de transferência, que o ensinante almeje e suporte o amor que sua aprendizagem pode gerar. Afirmação contundente e prenhe de consequências, principalmente para os alunos que não aprendem. Na atualidade, o que parece acontecer é que os mestres almejem de seus alunos o impossível do autodidatismo, a recusa do Outro. Será? Poderíamos pensar, com Feltin, que, face aos modelos escolares, aos seus alunos, o ensinante "não está mais garantido por um lugar simbólico, outorgado pelo social, mas se encontra totalmente solitário" (2008, p. 205). É só com sua própria enunciação que este pode contar. Este é um ponto de reflexão que a escola, não só, no estabelecimento com os laços sociais, pode colocar-se a trabalhar. Talvez estejam justamente aqui alguns dos pontos que as crianças que não aprendem podem nos ensinar. Novamente, para pensar.

Meljac vai nos dizer que "As crianças que não aprendem nos ensinam, mais uma vez, que seu comércio aporta riquezas singulares" (2008, p. 241). São estas riquezas singulares, este "comércio", que o livro nos aponta em suas diversas cenas, as quais estão intimamente ligadas a uma posição de sujeitos pensados e pensantes, dependentes de um ato em que estes possam se ler, se dizer, se escrever. De certo modo, nós todos somos crianças que não aprendem, já que aprender é ser sujeito no mundo com o outro, questão difícil na contemporaneidade. Faço-me acompanhar da questão que Bergés nos coloca no final do livro *Em suma, o que aprendemos com as crianças que não aprendem?*: "Não é porque elas não sabem que nós sabemos" (2008, p. 277). É em nome da modéstia que o autor nos faz tal afirmação.

Aprendemos, com o texto, as interrogações que estas crianças e adolescentes continuam a nos propor, descobertas que nos levam a nos questionarmos sobre nosso lugar, nossas funções frente ao que as crianças que não sabem nos ensinam. Ensinam-nos que não há saber sem sujeito e sua relação com o inconsciente, ensinam-nos a incidência sobre o real da letra, "verdadeiro escolho para apreender um saber" (Idem, p. 281).

Recebido em junho de 2010 e aprovado em julho de 2010.

Notas

1 O livro interessa aos educadores, psicanalistas, psiquiatras, psicólogos, enfim, a todos aqueles que estão implicados com as questões do aprender e do não aprender.

Margareth Schäffer é professora titular da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação.
E-mail: margareth.schaffer@ufrgs.br