ISSN 0100-3143

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.35 n.3



INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

SET/DEZ 2010

Educação & Realidade

v. 35, n.3, set./dez. 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 - *Gilberto Icle, Nalú Farenzena e Simone Moschen Rickes*

Conselho Editorial

Membros Internacionais: *Ana Amélia Amorim Carvalho –Universidade do Minho – Braga – Portugal; Antônio Nóvoa – Universidade de Lisboa – Lisboa – Portugal; Boaventura de Souza Santos– Universidade de Coimbra – Coimbra – Portugal; Carlos Skliar – Faculdade Latino–americana de Ciências Sociais – Buenos Aires – Argentina; Daniel Schugurensky – University of Toronto – Toronto – Ontário – Canadá; Gary Anderson – New York University – Nova York – Estados Unidos;George Yudice – New York University – Nova York – Estados Unidos; Gustavo Fishman – Arizona State University – Tucson – Arizona – Estados Unidos; Ines Dussel – Faculdade Latino–americana de Ciências Sociais – Buenos Aires – Argentina; Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa – Lisboa – Portugal; Jurjo Torres Santomé – Universidade da Corunha – Corunha – Galicia – Espanha; Lesley Barlett– Teachers College – Columbia University – Nova York – Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento – Universidade do Minho – Braga – Portugal; Eugénia Vilela – Universidade do Porto – Porto – Portugal; Stephen Ball – University of London – Londres – Inglaterra; Tristan McCowan – University of London – Londres – Inglaterra.*

Membros Nacionais: *Alice Ribeiro Casemiro Lopes – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil; Ana Luiza Smolka – UNICAMP – Campinas – São Paulo – Brasil; Ana Mae Barbosa – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil; Anna Maria Pessoa de Carvalho – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil; Antonio Flávio Moreira – Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis – Rio de Janeiro – Brasil; Antonio Joaquim Severino – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil; Aparecida Paiva – UFMG – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil; Cleci Maraschin – UFRGS – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil; Denise Meyrelles de Jesus – UFES – Vitória – Espiritos Santos – Brasil; Emilia Freitas de Lima – UFSCAR – São Carlos – São Paulo – Brasil; Fernando Becker – UFRGS – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil; Gaudêncio Frigotto – UERJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil; Gelsa Knijnik – Unisinos – São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil; Gilka Girardello – UFSC – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil; Guacira Louro – UFRGS – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil; Janete Maria Lins de Azevedo – UFPE – Recife – Pernambuco – Brasil; João Wanderlei Geraldy – Unicamp – Campinas – São Paulo – Brasil; Leandro de Lajonquiere – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil; Lino de Macedo – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil; Lucia Rabello de Castro – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil; Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil; Marcia Strazzacappa – UNICAMP – Campinas – São Paulo – Brasil; Marcia Tiburi – Instituto Mackenkie – São Paulo – Brasil; Maria Alice Nogueira – UFMG – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil; Marilia Sposito – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil ; Marisa Vorraber Costa – ULBRA – Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil; Nadja Hermann – PUC – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil; Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil; Rosalia Duarte – PUC – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil; Sergio Coelho Farias – UFBA – Salvador – Bahia – Brasil; Vitor Paro – USP – São Paulo – São Paulo – Brasil; Wladimir Antonio Garcia – UFSC – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil*

Revisão - *Maria Conceição Lopes Fontoura, Edson Leonel de Oliveira 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* | **Bolsistas** - *Marília Dal Moro e Greice Hochmüller* | **Capa** - *Vera Lúcia Gliese* | **Foto** - *Public Domain - Source: Bracken/DOD (livre adaptação)*

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 902 | 90046-900 | Porto Alegre | RS – Brasil

Informações:

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

set./dez. 2010

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO



v. 35 n. 3

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 1-350, set./dez., 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 Educaión 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.3

CONTENTS SUMÁRIO

Editorial	5	Editorial
Thematic Section: Childhood and Education		**Seção Temática: Infância e Educação**
Foreword to the Thematic Section **Leni Vieira Dornelles** **Dora Lilia Marín-Díaz**	11	Apresentação da Seção Temática **Leni Vieira Dornelles** **Dora Lilia Marín-Díaz**
Education and Cultural Training in the English Home 1550-1800 **Linda Pollock**	17	Educação e Ensino Cultural dos Ingleses em Casa de 1550 a 1800 **Linda Pollock**
Digital Culture, Media Education and the Place of Schooling **David Buckingham**	37	Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização **David Buckingham**
School Crisis? Or Impossible Education? **Guillermo Bustamante Zamudio**	59	¿Escuela en Crisis? ¿O Educación Imposible? **Guillermo Bustamante Zamudio**
Education Sciences, Schooling, and Abjection: difference and the making of inequality **Thomas Popkewitz**	77	Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade **Thomas Popkewitz**
Childhood, Art of Pedagogical Government and Self Care **Pedro Angelo Pagni**	99	Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si **Pedro Angelo Pagni**
Life and Death of Childhood, between the Human and the Inhuman **Walter Omar Kohan**	125	Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano **Walter Omar Kohan**
Education of Young Children: from cultural and familiar logic to public policy **Simone Santos de Albuquerque**	139	Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas **Simone Santos de Albuquerque**

Childhood and Risk
Maria Isabel Edelweiss Bujes
157
Infância e Risco
Maria Isabel Edelweiss Bujes

About Girls on the Role: innocent/ erotized? Girls today
Leni Vieira Dorneles
175
Sobre Meninas no Papel: inocentes/ erotizadas? As meninas hoje
Leni Vieira Dorneles

Death of Modern Chidhood or Construction of Child Chimera?
Dora Lilia Marín-Díaz
193
Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?
Dora Lilia Marín-Díaz

Other Themes
Outros Temas

The Professional Education at the PPAs of the FHC and Lula's Government
Eliza Bartolozzi Ferreira
215
A Educação Profissional nos PPAs dos Governos FHC e Lula
Eliza Bartolozzi Ferreira

Education in Ibero-America: a study of IBERFOP programme
Ramon de Oliveira
237
Educação Profissional na Ibero-América: um estudo do programa IBERFOP
Ramon de Oliveira

Literacy: history and concepts
Luciana Piccoli
257
Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceituações
Luciana Piccoli

Like many others: Maria
Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
277
Como tantas: Maria
Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

Cartesian Reason, Mathematics and Subject – Foucault's gaze
Maria Celeste Reis Fernandes Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
303
Razão Cartesiana, Matemática e Sujeito – olhares foucaultianos
Maria Celeste Reis Fernandes Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Langage-pensée
Jean-Marie Dolle
323
Linguagem e Pensamento
Jean-Marie Dolle

Critical Review
Resenha Crítica

Comsumption and Consumerism: shifts in the resonances of contemporaneity
Marisa Vorraber Costa e Viviane Castro Camozzato
343
Consumo e Consumismo: deslocamentos nas ressonâncias do contemporâneo
Marisa Vorraber Costa e Viviane Castro Camozzato

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.



Editorial

Criança Desconhecida

Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,
Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.
Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,
Nem aqui vinhas.
Brinca na poeira, brinca!
Aprecio a tua presença só com os olhos.
Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.
[...]

Alberto Caeiro, em *Poemas Inconjuntos*

Nada mais apropriado para pensar o tema desse terceiro número de 2010 – Infância e Educação – do que o poema de Alberto Caeiro, transcrito acima. A seção temática, organizada por Leni Vieira Dornelles e Dora Lilia Marín-Díaz, nos convida a apreciar a infância como quem a vislumbra, brincando à nossa porta, pela primeira vez. O exercício de *des-conhecer* a infância é o convite que nos fazem os dez textos que compõem essa seção temática. A seção tem textos de autores brasileiros e estrangeiros que oferecem um panorama – contemporâneo e histórico, nacional e internacional – da discussão sobre a infância e sua relação com o campo da educação. O detalhamento dos temas dos artigos é feito na apresentação da seção temática, de autoria das proponentes.

Como nossos leitores já sabem, temos garantido sempre um espaço privilegiado para aqueles artigos de qualidade que nos chegam por meio do fluxo contínuo. Essa seção, chamada *Outros Temas*, tem oferecido artigos com assuntos variados no campo da educação e que muito acrescentam à discussão da área. Esses artigos nos convidam a explorar a multiplicidade de nosso campo de atuação como pesquisadores, educadores e ativistas.

Os dois primeiros artigos dessa seção tratam da temática da educação profissional. *A Educação Profissional nos PPAs dos Governos FHC e Lula* de Eliza Bartolozzi Ferreira examina os PPAs (planos plurianuais) do Governo Federal, que foram elaborados durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, focando a política de educação profissional. O artigo mostra como há uma ênfase, nessa política, na descentralização e nas populações ditas de risco. Já o artigo *Educação Profissional na Ibero-américa: um estudo do programa IBERFOP,* de Ramon de Oliveira, nos leva para um nível supranacional e investiga o Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional, que vigorou de 1995 a 2001. O texto analisa a proposta de educação profissional presente no programa e o impacto que esse teve nos países da Ibero-américa.

O próximo artigo é *Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações,* de Luciana Piccoli. O texto, de caráter teórico, oferece uma discussão sobre os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento a partir da contribuição de diversos autores e examina como tais conceitos foram incorporados ao campo da educação. A autora traça um mapa que situa o leitor nas diferentes tradições e conclui com as implicações desse debate para o campo da pesquisa educacional.

Como tantas: Maria, de Michele de Freitas Faria de Vasconcelos, é o artigo que se segue. A autora nos introduz ao tema do artigo descrevendo um curta de animação chamado *Vida Maria* de Márcio Ramos. Ela nos oferece um exemplo de disciplinamento de uma Maria que, na cena descrita, vai deixando de ser aquela Maria para que outra seja formada. Com essa imagem ela introduz o seu texto, que é fruto de uma pesquisa etnográfica que buscou "cartografar modos de subjetivação de relações homoeróticas num Centro de Atenção Psicossocial".

O artigo documenta como o discurso da heteronorma opera nos serviços de saúde e conclui perguntando se as tantas Marias podem ser mais do que um arquivo.

No trabalho *Razão cartesiana, matemática e sujeito – olhares foucaultianos*, de Maria Celeste Reis Fernandes Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, somos convidados a problematizar, a partir da perspectiva foucaultiana, a razão cartesiana. Com esse objetivo, as autoras oferecem uma análise que coloca em suspenso "a verdadeira matemática" ou "o sujeito da razão". O texto termina com um exame do impacto da racionalidade cartesiana sobre a matemática escolar e mostra como a vida – aquela que foge da lógica cartesiana – adentra a escola e demanda novas respostas de nós que trabalhamos na educação.

Ao fechar a seção *Outros Temas*, oferecemos aos nossos leitores o artigo *Linguagem e Pensamento*, de Jean-Marie Dolle. Trata-se do texto apresentado pelo prestigiado professor emérito da Université Lumière, Lyon 2, França, no *1º Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas - atualidade da obra de Jean Piaget*, realizado na UNESP em Marília (SP), em setembro de 2009. O artigo traz um dos mais recentes textos do pesquisador que é uma grande referência na área da Epistemologia Genética e dos estudos sobre Piaget. No artigo, Dolle trata da relação entre linguagem e pensamento e conclui que "nada é dado, a não ser as capacidades de agir. Tudo se adquire e tudo se transforma pela atividade interativa da linguagem e do pensamento".

Por último, recuperando a tradição de *Educação & Realidade* de publicar resenhas (no número anterior a revista já ofereceu dois textos desse gênero), o livro resenhado nesse número é *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*, de Zygmunt Bauman. O texto de Marisa Vorraber Costa e Viviane Castro Camozzato é intitulado *Consumo e Consumismo: deslocamentos nas ressonâncias do contemporâneo*. A resenha examina essa obra de Bauman, abrangendo tanto um panorama dos temas do livro (em especial sua discussão central sobre a transformação dos seres humanos em meros consumidores e em mercadoria), quanto uma análise que dialoga com outros textos do autor e de outros autores.

Que esse número de *Educação & Realidade* provoque o nosso olhar para o campo da educação; que possamos ir além da certeza de conhecê-lo para vê-lo novamente como alguém que o vislumbra "pela primeira vez". Boa leitura.

Luís Armando Gandin – Editor-Chefe
Gilberto Icle – Editor Associado
Nalú Farenzena – Editora Associada
Simone Moschen Rickes – Editora Associada



Apresentação

Infância e Educação

Leni Vieira Dornelles
Dora Lilia Marín-Díaz

Esta seção temática da Revista *Educação & Realidade*, intitulada *Infância e Educação*, não pretende mostrar a resposta, a saída, a solução e tudo mais que envolve a infância e sua educação. O que nos interessa é a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já conhecido e, quem sabe, traçar cartografias insuspeitadas para fazer frente às nossas aflições no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças e sua educação.

Muitas são as abordagens, as discussões e os estudos teóricos que se apresentam no campo da Educação e da Pedagogia, nas últimas décadas do século XX. Em particular, aqueles vinculados à emergência da pergunta pela constituição da infância como objeto e como sujeito da educação. As transformações teóricas que versam sobre infância constituem o pano de fundo e as questões fulcrais nos debates atuais acerca, não só da educação das crianças, mas, também, da formação dos professores encarregados de sua atenção nas instituições educativas.

Atualmente é preciso reconhecer que a relação entre educação e infância, que a partir de alguns pressupostos teóricos nos parecia tão natural e

óbvia, quando revisada à luz da historiografia da infância e da historiografia da educação, é desconstruída em sua naturalização. Tal desconstrução nos permite *olhar de outro modo*, as significativas transformações das práticas educativas nos últimos séculos. Modificações que atravessam e são perpassadas pelas nossas percepções sobre as crianças e que nos levou vinculá-las a esse grupo etário que chamamos de infância. Por termos por tantos anos, significado a infância como natural, protegida, única, inocente, ainda nos é caro entender as suas multiplicidades. Assim, parece que as discussões contemporâneas sobre a infância e sua educação encontram-se ancoradas nessas formas diferentes de olhar para esse sujeito de saber e a esse objeto de poder que nomeamos infância. Tal conceito apresentado ora como noção, ora como experiência de vida para as crianças encontra-se, muitas vezes, no foco das praticas educativas atuais.

Desse modo, mais que um assunto de *ideologias*, mais que um resultado do processo de modernização dos Estados ou um resultado da aplicação de teorias educacionais, será necessário atentarmos para a constituição, hoje, de um amplo campo discursivo sobre a infância. Conceitos esses vinculados a uma complexa prática educativa, que na contemporaneidade antecipamos e promovemos sobre e para ela. Segundo as discussões que analistas contemporâneos fazem da infância como experiência e como noção, a educação aparece como lugar estratégico tanto para difundir práticas sociais com relação às crianças, quanto para produzir formas de resistência diante dela. Por sua vez, os historiadores da infância e da educação (seja como conceitos, seja como práticas) vêm assinalando que o tecido dessa relação tornou-se central em suas reflexões, desde a década de 1980. A amplitude de trabalhos desenvolvidos neste sentido é uma mostra do importante lugar que tais práticas ocupam até hoje.

Embora possam ser assinaladas diferenças substanciais entre as noções de infância e de educação no pensamento dos filósofos da educação, poder-se-ia ainda dizer que, suas análises também se constituíram em pontos de emergência de novos e de diferentes discursos sobre a infância e, em particular, sobre as relações educativas que, como adultos, propomos às crianças. As análises retomadas por diferentes autores, que compõem esta seção temática propõem compreender a infância como sendo uma condição e uma possibilidade de aprendizagem e pensamento, tanto no que trata das crianças na condição de alunos, quanto dos adultos que, na posição de professores, torna possíveis outros espaços e tempos de encontro entre a infância e a cultura.

Parece que interrogar historicamente a constituição da forma de ser e de pensar a infância e as práticas escolares evidenciam o importante papel que desempenha a escola, como instituição disciplinar por excelência, tanto na constituição das subjetividades das crianças quanto na difusão de uma forma de ser do pensamento sobre elas. Essa instituição moderna é o cenário, a prática, o dispositivo, a maquinaria através da qual atua o poder; ela se encontra articulada e articuladora de uma série de dispositivos, de táticas e de estratégias que, no decorrer dos dois últimos séculos, se organizaram e se instala-

ram para o governamento da população, em particular, o das crianças. Desse modo, a escola aparece como uma das instituições cujo eixo de formação é a disciplina, e cuja tarefa é a produção de subjetividades governáveis na contemporaneidade.

Ao assinalar alguns dos elementos que são definitivos nas discussões sobre infância e sua educação, e que aparecem como centrais na ordem do saber pedagógico hoje, nosso propósito é salientar a pertinência e a relevância de recolher, reunir, compor uma seção temática para a Revista *Educação & Realidade*. Tal seção apresenta um conjunto de discussões atuais sobre o tema – *Infância e Educação*.

Linda Pollock, da Tulane University, argumenta em prol de uma compreensão estendida do conceito de educação. Examina a socialização das crianças inglesas em casa no início do período moderno. Analisa o papel desempenhado pelos pais na instrução religiosa e na educação acadêmica dos filhos. Investiga também como as crianças foram preparadas para o seu ambiente em sua cultura e sociedade. Mostra que embora os pais tivessem um conjunto de valores bem definido que desejavam passar para os filhos, não era a sua pretensão obrigá-los a aceitar tais valores. Em vez disso, os pais queriam garantir que os filhos trabalhassem muito e compreendessem que seus bons modos seriam recompensados.

David Buckingham, da University of London, mostra alguns dos desafios exigidos das escolas, pelas culturas digitais emergentes em nossa juventude. Questiona a opinião de que a escola seja uma instituição ultrapassada e que seu fim seja iminente e previsível; o relato de relações necessariamente libertadoras ou empoderadoras dos mais jovens com a mídia digital, promotora de estilos mais espontâneos e *informais* de aprendizagem; também a ideia de que a tecnologia ofereça uma forma mais eficiente para as escolas atingirem sua missão tradicional. Argumenta que as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas, quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia e a participação dos jovens nos *mundos cibernéticos*, fazendo emergir algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição.

Guillermo Bustamante Zamudio, da Universidad Pedagógica Nacional, atenta que frente ao consenso — sem debate — de que a escola está em crise, a psicanálise sustenta a impossibilidade da educação: em seu sonho proliferam resíduos de produtos que não se descartam e que se apresentam de maneira cada vez mais distinta, de acordo com a transcendência que insiste em explicá-los. Estes restos são característicos da maneira como nos produzimos como sujeitos da linguagem, de modo que não se pode buscar o problema, nem a solução, em um ser moral, em um corpo orgânico, ou em um desenvolvimento incompleto. Para se construir a regulação da criança, normalmente a educação tem mostrado o caminho; mas hoje ao se traçar o caminho se deixa para trás a tradição, há uma competição entre o campo da informação e da regulação e o da interação mediante a modalidade de contrato, modalidades todas de renúncia à sua especificidade.

Thomas S. Popkewitz, da University of Wisconsin–Madison, explora os gestos dúbios de esperança e de medo como história do presente. Essa história investiga as ciências. Na primeira parte do seu texto, trata de temas de salvação da educação progressista americana na pedagogia escolar. Mostra como se articulam a Reforma Protestante, as noções e os imaginários cosmopolitas do iluminismo americano e as teorias da criança, da família e da escola nas ciências da pedagogia. Em segundo, retoma os temas de salvação, educação urbana e comunidade nas reformas contemporâneas. Aborda como o cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança, associadas à aprendizagem vitalícia que existe em relação aos medos da criança que vive fora do espaço cultural desse cosmopolitismo e como se produzem na sociedade cosmopolita as relações em que a criança passa a ser classificada como *urbana*.

Pedro Angelo Pagni, da Universidade Estadual Paulista, em seu ensaio recupera o sentido original da infância, para problematizar as ambições modernas de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, na modernidade, e para analisar o seu potencial de resistência, na atualidade. Discute as possibilidades desta arte se reconverter em práxis que requer o cuidado de si e de ser assumida como uma dívida por parte dos educadores. Para isso, recorre aos conceitos foucaultianos de governamentalização e de cuidado de si e à noção lyotardiana de dívida com a infância. Dessa perspectiva teórico-conceitual oferece algumas pistas para que, como educadores, pensemos o cuidado com esse outro, na arte pedagógica, a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si.

Walter Omar Kohan, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em seu artigo, parte do conceito de infância apontado por Lyotard, que a define como um resto do inumano que todo ser humano deve abandonar para nascer. Recupera, com ele, a tarefa política de resistir ao esquecimento dessa infância. Faz tal reflexão interrelacionando outros autores, como Sócrates, quando coloca a infância no reino de uma verdade tão justa quanto impossível de escutar; Rilke ao identificar a infância com as crianças e com a arte; Deleuze ao despegar a infância da subjetividade que a inscreve em uma trama de esquecimento de si. Finalmente, traz a crítica que o próprio Lyotard desdobra do totalitarismo contemporâneo focado na infância. Defende que as quatro leituras têm uma ligação política: trata-se de modos de resistir ao esquecimento da infância que constitui todo ser humano.

Simone Santos de Albuquerque, da Universidade Federal do Rio Grande, discute a educação das crianças no que se refere ao paradoxo entre o ordenamento legal, os discursos e a realidade vivenciada pelas crianças e suas famílias. Tem como base a pesquisa que buscou compreender como alguns grupos de famílias, dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande, estruturam suas práticas e suas lógicas de cuidado/educação das crianças. Aponta como a lógica cultural familiar está associada a uma *obrigação moral* em que a família não deseja delegar, mas, sim, compartilhar e socializar-se com as crianças. Apresenta a possibilidade de pensar

para além dos modelos existentes de creches e de pré-escolas. Por fim, problematiza as relações entre as famílias e as instituições escolares, tendo em vista que esta tem sido a única política educativa vivenciada pelas famílias.

Maria Isabel Bujes, da Universidade Luterana do Brasil, mostra que a noção de risco está associada a temas como poder e governamento, considerados segundo uma perspectiva pós-estruturalista. Tomando como centrais os conceitos de *sociedade disciplinar*, *sociedade e dispositivos de segurança*, *normalização* e *risco*, examina, preliminarmente, algumas transformações nos modos como determinados grupos de crianças vieram a ser percebidos e como se tornaram alvo de alguma forma de cuidado ou assistência social. A seguir, problematiza a ideia de risco, presente tanto nos discursos do cotidiano quanto nas políticas para a infância, para indicar sua associação a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder que se endereçam ao campo infantil.

Leni Vieira Dornelles, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trata sobre a discursividade que compõe as revistas hoje e, em especial, as revistas femininas infantis brasileiras. Quando dá visibilidade aos textos das revistas, às suas imagens e à sua organização, tem a intenção de mostrar como se dá o processo de fabricação dos sujeitos femininos infantis no papel. Mostra como o disciplinamento da sexualidade das meninas perpassa suas páginas, através de estratégias utilizadas para *ensinar* às meninas a se constituírem num misto de inocência e pureza, de sensualidade e erotização, de beleza e juvenescimento. Sustenta que essa posição de sujeito – a de juvenescido – produz efeitos na subjetivação de meninas e de mulheres contemporâneas e, consequentemente, na forma de pensar a sua educação.

Dora Lilia Marín-Díaz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisa a emergência, no saber pedagógico da Modernidade, de duas figuras infantis – uma clássica e outra liberal – e a difusão ampla, massiva e conflitante de práticas relativas à segunda, no último século. A autora conversa com os discursos sobre a morte da infância moderna e/ou a emergência de uma figura infantil pós-moderna nas condições contemporâneas e discute que tal processo ter-nos-ia levado à produção de um amplo campo discursivo sobre a infância e, com ele, à emergência de uma quimera infantil: uma forma de subjetividade na qual se combinam os mais heterogêneos, incongruentes e diversos elementos e características que atribuímos às crianças.

Ao finalizar esta apresentação, convidamos todas as pessoas que leem a Revista *Educação & Realidade* a acompanharem as abordagens aqui tratadas, atentando para seu modo renovado de tematizar o amplo campo discursivo contemporâneo da infância e de sua educação, a partir das aproximações que dela fazem os autores nacionais e internacionais. Que esta seção temática seja uma ferramenta que amplie o campo de discussão sobre o que poderíamos considerar como um tema central no processo de formação dos professores. Boa Leitura!

Leni Vieira Dornelles é professora doutora da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil, coordena o GEIN (Grupo de Estudos em Educação Infantil). É membro da COMPÓS/Faced e atua no Pós-Graduação na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias.
E-mail: ledornel@redemeta.com.br

Dora Lilia Marín-Díaz é licenciada em Química pela Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil (bolsista CNPq) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. É bolsista do Programa PEC-PG da CAPES.
E-mail: dora.marin@ufrgs.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE

Educação e Ensino Cultural dos Ingleses em Casa de 1550 a 1800

Linda Pollock

RESUMO - Educação e Ensino Cultural dos Ingleses em Casa de 1550 a 1800. Este artigo argumenta em prol de uma compreensão estendida do conceito de educação. Examina a socialização das crianças inglesas em casa no início do período Moderno. Analisa o papel desempenhado pelos pais na instrução religiosa e na educação acadêmica dos filhos. Investiga também como as crianças foram preparadas para o seu ambiente em sua cultura e sociedade. Os pais ingleses do início do período Moderno enfatizavam a importância dos bons modos, do respeito, da deferência à autoridade e da necessidade do respeito a um código moral. Embora os pais tivessem um conjunto de valores bem-definido, que desejavam passar para os filhos, não era a sua pretensão obrigá-los a aceitar tais valores. Em vez disso, os pais queriam garantir que os filhos trabalhassem muito e compreendessem que os bons modos seriam recompensados.

Palavras-chave: **Educação. Socialização. Modos. Gênero.**

ABSTRACT– Education and Cultural Training in the English Home 1550-1800. This article argues for an expanded understanding of the concept of education. It examines the socialization of children in the early modern English home. It looks at the role played by parents in the religious instruction and academic education of their children. It also investigates how children were groomed to take their place in their culture and society. Early modern English parents stressed the importance of good manners, respectable conduct and demeanor, respect for authority, and the need for a well developed moral code. Although parents had a clear set of values they wished to instill into their children, they did not wish to cow their children into accepting them. Instead parents strove to make sure their children were kept hard at work and understood that good behavior would be rewarded.

Keywords: **Education. Socialization. Manners. Gender.**

O que se aprende na infância guarda-se por mais tempo: Eduque uma criança da forma correta, que quando ela for adulta, não se afastará disto.
Of Domesticall Duties, William Gouge (1622, p. 545)

Antes do século XIX, não havia um sistema estruturado e unificado de educação na Inglaterra nem em qualquer outro país europeu. A Inglaterra do início da Era Moderna não carecia, no entanto, dos meios educacionais. Havia uma variedade de escolas: as pequenas escolas ou *dame schools*[1], escolas de gramática, escolas de caridade, escolas de trabalho, faculdades e universidades, e a quantidade destas crescia constantemente, em especial a partir de 1700. Elas ofereciam um amplo leque de qualidades e de tipos de educação, com taxas para a instrução fundamental geralmente baixas o bastante para que aqueles no nível dos agricultores ou dos artesãos pudessem assistir às aulas pelo menos por algum tempo. Os métodos de ensino e a organização das salas de aula mudaram pouco até 1800. Cada minuto devia ser usado de modo ordenado e produtivo, e os professores deviam transmitir um conjunto fixo de conhecimentos. A instrução na sala de aula não era para ajudar o jovem a pensar com independência, mas se destinava a inculcar um conjunto fixo de ideias e fatos em cada pupilo: "A ortodoxia prezava-se mais do que a originalidade" (Houston, 2002, p. 61). Examinar, no entanto, apenas o universo escolar formaria um quadro marcadamente incompleto da educação da Inglaterra do início da Era Moderna.

Antes de 1870, a educação não era obrigatória nem constante, especialmente para os mais pobres. As crianças mudavam de escola com frequência e alternavam entre educação escolar, educação dada pelos pais, governanta ou tutor e trabalho (Houston, 2002). A educação escolarizada desempenhava, portanto, papel relativamente menor na educação geral de um indivíduo. Além disso, a concentração no desempenho acadêmico não necessariamente atenua o conceito de educação. Trabalho recente sobre a história da educação vê a instrução como parte do processo de socialização (Charlton, 1988; Whitehead, 1999). Educação, segundo definição de Jeroen Dekker, "[...] refere-se às formas de comportamento individual que se destina à introdução das crianças, por intermédio da transmissão cultural, aos códigos cognitivos, emocionais, sociais, morais e religiosos de uma cultura existente" (Dekker, 1996, p. 155). Era assim que a sociedade Pré-Moderna entendia a educação, como demonstrou Richard Mulcaster em 1581 que "Educar é criar alguém, não para viver sozinho, mas junto com os outros" (Mulcaster apud Pearson, 1957, p. 140). Entender a educação como transmissão cultural, como transmissão e recepção de normas e expectativas muda o enfoque histórico das escolas, dos professores e das taxas de letramento para o papel significativo desempenhado pelos pais e a importância do ambiente doméstico na preparação da criança para a sociedade. O lar era a principal arena de socialização na Inglaterra do início da Era Moderna, e isso valia até para as crianças mandadas para a escola.

Para William Gouge, um dos mais populares escritores de livros sobre a conduta Pré-Moderna, a tarefa dos pais era tripla:

> 1. Sustentar os filhos – isto é, com alimento, roupa e outras necessidades.
> 2. Promover os filhos – isto é, com o uso da boa disciplina.
> 3. Educar os filhos – especialmente segundo os preceitos de Deus (Gouge, 1622, p. 497).

A maioria dos pais aceitou este rompimento de sua tarefa. Era sua responsabilidade sustentar os filhos, cuidar deles quando estivessem doentes e proverlhes, na medida do possível, condições financeiras. Era também sua responsabilidade ver se as crianças eram adequadamente educadas. Aceitava-se que deveriam ser ensinadas e guiadas para se tornarem adultos decentes; "[...] só a natureza não era suficiente para tanto" (Dekker, 1996, p. 166). Daí, assim como o reverendo não conformista do século XVII, Henry Newcome, os pais ingleses do início da Era Moderna acreditavam na máxima "[...] é de pequenino que se torce o pepino" (Newcome, 1852, 2, p. 300). Os pais buscavam socializar os filhos segundo os preceitos do mundo e cortar o mal pela raiz[2]. Queriam crianças que lhes fossem motivo de orgulho e satisfação e indivíduos bem-sucedidos na sociedade, embora tais objetivos não fossem garantidos. Margaret Woods, em 1777, descrevera suas crianças como "[...] bênçãos incertas, suas vidas são muito precárias e sua conduta futura como se pode desejar, não menos duvidosa" (Woods, 1829, p. 85). Muitas soluções dos problemas da sociedade podiam até estar ao alcance dos pais que não tratavam de suas próprias obrigações. John Taylor, em seu extenso tratado composto ao final do século XVIII sobre a educação de seus filhos, comentou: "Eu exercia a prática de conversar com meus filhos, para instruí-los e para estampar nas suas mentes... Se os pais não forem persuadidos a se esforçarem para tornar seus filhos inteligentes, então o ser humano permanecerá como está" (Taylor, 1, 1820 apud Pollock, 1987, p.176). A direção a ser exercida pelos pais era, então, necessária e difícil. A maioria dos pais estava profundamente preocupada com o propósito da criação dos filhos e com a forma de realizar tal tarefa. Mesmo os das classes mais altas, com empregados que cuidassem dos pequenos, viam como sua obrigação criar os filhos, e as mães, em particular, "[...] desempenhavam um papel preponderante nos primeiros anos" (Leigh, 1616 apud Pollock, 1993, p. 30).

Nos séculos XV e XVI, os pais preocupavam-se em restringir as iníquas manifestações do pecado original. Roger North, em meados do século XVII, enfatizava a importância da instrução dos pais no sentido de controlar a depravação inata das crianças: "Aquelas inclinações gerais que tendem a depravar o ser humano são muito bem evitadas na juventude pelos métodos comuns usados na educação de crianças... E isto com os pais zelosos é constantemente feito" (North, 1890, p. 3). Perto do fim do século XVIII, os pais desejavam manter a inocência infantil (Jordanova, 1987). Como ponderava Ann Grant sobre sua geração em 1790:

> São todos inocentes e imparciais: sem um traço de esperteza, malvadez ou egoísmo... Dão claras provas de sensibilidade e compreensão; e é pela supervisão dessa sensibilidade que proponho em grande medida dirigi-los... Isto talvez não seja seguro neste mundo, mas se as crianças puderem ser criadas com corações puros, elas terão uma chance de permanecer assim (Grant, 1807 apud Pollock, 1987, p. 170).

Estas duas citações ilustram as mudanças ocorridas no conceito de criança: do considerá-las como intrinsecamente pecadoras, tornando tarefa dos pais a de cortar o mal pela raiz, a considerá-las naturalmente inocentes com a tarefa dos pais de protegê-las de um mundo externo corrupto. Foi uma mudança notável, que trouxe uma lógica e um conjunto de justificativas diferentes para os objetivos da educação que os pais deveriam dar aos filhos. O surgimento da inocência na infância aumentou grandemente o cuidado estatal e institucional dados à criança (Cunningham, 1991), mas as consequências práticas da mudança em casa ocorreram na surdina. A mudança dos conceitos da natureza infantil afetou o ensino real apenas um pouco. Muito mais importante foi que a criança foi tida como maleável e, portanto, poderia ser moldada: esta era a matéria-prima da qual poderia ser esculpido o adulto perfeito. Na infância, o indivíduo estabelecia os fundamentos da moral de seu futuro e adquiria as habilidades essenciais de que ele (a) precisaria na vida adulta. A formação e a instrução dos pais, abrangendo a educação religiosa e acadêmica, bem como educação e boas maneiras, eram, portanto, obrigação indispensável.

Converter as crianças à religiosidade estava no primeiro plano dos pensamentos da maioria dos pais. Era dos pais a responsabilidade de formar a criança segundo os preceitos de Deus, bem como familiarizá-la com as escrituras. O clero assumia que as crianças recebessem alguma instrução religiosa em casa. Os pais deveriam, pelo menos, acompanhar o catecismo dos filhos, mas havia também livros de "[...] instrução religiosa explicitamente para o uso em casa" (Green, 1996, p. 178). A catequização e a educação fundamental estavam entrelaçadas. O abecedário continha o alfabeto e o livro de rezas do catequismo, enquanto cartilhas mais avançadas tinham rezas e serviços religiosos. Dessa forma, as crianças recebiam simultaneamente conhecimento religioso e habilidades de leitura. Adam Martindale, filho de um pequeno proprietário rural do final dos anos 1620, recebera de sua madrinha o abecedário, aprendeu a lê-lo com seus irmãos e, após dominar bem a cartilha, "[...] passou a lidar com a bíblia e outros livros" (Green, 1996, p. 172). As mães eram a princípio responsáveis pela educação religiosa inicial dos filhos. Elizabeth Walker, em meados do século XVII, ensinou seus filhos:

> [...] para ler assim que soubessem pronunciar as letras... e plantou a semente do conhecimento virtuoso em suas mentes jovens através de um catequismo simples, familiar e adaptado a sua capacidade na mais tenra idade. Quando já

> liam razoavelmente bem, fê-los saber de cor as frases da escritura, depois salmos e capítulos inteiros (Walker apud Charlton, 1994, p. 141).

Até as crianças das classes mais baixas recebiam alguma instrução religiosa. O ajudante de cozinha que esteve a serviço de Lady Anne Bacon em 1692 foi descrito como "[...] astuto e belamente catequizado" (Bacon mss[3], p. 115).

Era fundamental para os protestantes mais zelosos todos – adultos e crianças – serem por natureza pecadores e ser a criança ainda cedo conscientizada de modo a preparar seu caminho para a salvação. Elizabeth Joceline, em 1652, desejava que sua criança rezasse com frequência e em privado, para se arrepender dos pecados, para "[...] procurar dentro de si os pecados e bani-los" (Joceline, 1852, p. 43). Faith Gray, que nasceu em 1751, lembrou:

> Meus pais eram zelosos e me protegiam do que pudesse ser pernicioso para mim nos hábitos gerais ou morais. Aprendendo a ler bem cedo, foi exigido de mim que repetisse o catequismo, as preces e partes da escritura, o que levou a sérios questionamentos quanto a eu realmente amar a Deus do fundo do coração, quê seria de mim se "eu morrer no meu estado pressente" (Gray, 1927, p. 21).

Em algumas famílias, tal educação religiosa podia ser intensa. A consciência da morte era estimulada desde a mais tenra idade. Ninguém sabia quando a morte viria, e as crianças eram preparadas para ela. John Henry, com cinco anos de idade, sabia de cor um poema cuja estrofe dizia "Breve era minha vida, mais longo é meu repouso/Deus leva logo quem o ama" (Henry mss, fo.[4] 45). John morreu um mês antes de completar os seis anos de idade. A educação religiosa fervorosa era capaz de afligir uma criança. Oliver Heywood, por exemplo, encontrou seu filho "[...] chorando amargamente" devido a seus pecados (Heywood, 1881-1885, 1, p. 233). Os pais em geral se condoem da aflição dos filhos. No início do século XVIII a Sra. H. Housman *procurava conscientizar* sua filha de oito anos e *convencê-la de seus pecados e miséria*. Para seu espanto, a criança debulhou-se em lágrimas e estava tão aflita que "[...] eu mudei meu discurso e lhe disse que Deus era bom e perdoaria e receberia os pecadores especialmente as crianças que quisessem ser boas em tempo" (Pearsall, 1744, p. 81). Pais menos radicais, perto do fim do século XVIII, quando as crianças eram cada vez mais retratadas como criaturas inocentes, suavizavam sua abordagem do ensino religioso. Em vez de causar lágrimas, "[...] os pais então desejavam passar um senso de alegria pela salvação e as belezas do céu" (Pollock, 1987, p. 218).

Os pais, especialmente das classes mais abastadas, também estavam preocupados com o currículo escolar dos filhos. As mães frequentemente ensinavam o básico da leitura e da redação (Charlton, 1988, 1994). Barbara Slingsby aprendeu com a mãe e com a idade de cinco anos: "[...] conseguia fazer orações, corresponder ao catecismo, ler e escrever um pouco" (Pollock, 1989, p. 238).

Quanto à classe do pequeno proprietário rural e a categorias ainda mais baixas, há também evidência de pessoas que lutavam para garantir que os filhos fossem alfabetizados (Spufford, 1979). James Fretwell, 1699, filho de madeireiro, aprendeu, assim como seus irmãos e irmãs, "[...] com a idade de quatro anos, a ler a bíblia com sua mãe" (Fretwell, 1879, p. 183). Dan Taylor, 1738, também aprendeu com sua mãe: "Aos três anos já lia e antes dos cinco trabalhava nas minas de carvão junto com seu pai" (Taylor, 1820, introdução). O pai de Anthony Errington, construtor de carruagens que trabalhou nas minas de carvão nos anos de 1780, estava decidido que seus filhos deveriam ser educados: "Educou-nos para os negócios" (Levine; Wrightson, 1991, p. 323). James Raine, filho de ferreiro, aprendeu a ler no final do século XVIII com os avós. Sua mãe, costureira, sabia ler e escrever, embora sua mãe, por sua vez, "[...] fosse tão pobre que foi para um asilo de pobres quando velha" (Spufford, 1997, p. 48). A leitura era uma habilidade muito prezada, mesmo para os das classes sociais mais baixas.

Algumas mães faziam de tudo para estimular os filhos a aprender a ler. Mary Clarke prendeu as 24 letras do alfabeto nas costas de dados porque seus filhos adoravam o jogo e ela tinha a esperança de, desse modo, "[...] estimulá-los a memorizar o alfabeto" (Clarke mss, p. 188R). Jane Johnson, em meados do século XVIII, criou suas próprias ferramentas de ensino. Confeccionou cartões para o alfabeto, para lições de religião, para comentários sociais e uma coleção de cartões com palavras e versos organizados em torno de sílabas, partes da fala e itens comuns, assim como criou seus próprios livros para ajudar seus filhos a aprender. Ela inventou também jogos educativos, "[...] cavacos de madeira com uma palavra dum lado e o símbolo de uma carta do outro lado" (Heath, 1997, p. 20). Os pais estavam realmente envolvidos nos resultados escolares dos filhos nos primeiros anos. Mesmo quando os pais pararam de ensinar, eles mesmos, os filhos, continuaram a exercer grande influência sobre o tipo de educação acadêmica que sua prole recebia.

Os pais tinham muito cuidado, por exemplo, na escolha do tutor ou da escola. Conversavam com os tutores, governantas ou professores assim como com os diretores. Buscavam conselhos de outros pais e amigos. Visitavam os estabelecimentos. Mary e Edward Clarke, em 1676, por exemplo, tiveram grandes problemas para decidir sobre o tutor para o filho mais velho: "A meu ver nos esforçamos e nos preocupamos muito... assim como escolher-lhe uma esposa isto é um negócio tão grande quanto qualquer outro" (Clarke mss, p. 153R). Mesmo após ter sido empregado um tutor, os pais ditavam o método de ensino. Sir Henry Slingsby, tendo escolhido um pedagogo (*school master*) para seu filho em 1640, decidiu que Thomas começasse a "[...] soletrar e ler latim junto com o inglês e aprender a falar, mais através da prática da fala... isto é sem regras nem gramática" (Pollock, 1987, p. 223).

Os pais tinham tanto cuidado na escolha dos professores de seus filhos por estarem preocupados não apenas com a qualidade da instrução escolar,

mas também com o caráter daqueles com os quais sua prole estaria em contato direto. Mary Clarke estava satisfeita porque o tutor que ela havia contratado para ensinar seu filho era de "[...] boa índole e não dado a vícios como dizer palavrões ou beber" (Clarke mss, p. 161R). As escolas eram perscrutadas para se averiguar se ofereciam o devido ensino moral. Em 1647, Unton Dering recomendou para suas sobrinhas um pedagogo (*school master*) adequado que garantisse "[...] que o comportamento delas fosse modesto e à altura de sua qualidade" (Pollock, 1987, p. 223). A escola sugerida para Thomas Grimston, nove anos de idade em 1762 foi conhecida por "[...] transmitir sentimentos de verdadeira honra e veracidade aos jovens" (Ingram, 1951, p. 80). Os pais preocupam-se tanto com a moralidade dos professores devido à ênfase que davam à transmissão da virtude aos filhos. Era em casa que as crianças absorviam pela primeira vez as lições sobre maneiras, conduta adequada, civilidade e virtude (Heal & Holmes, 1994, p. 247). A moralidade – amálgama de dever, obrigação e virtude – era considerada como melhor ensino e prática em casa. Jane Johnson enchia os livros que criava com máximas de moral para a edificação dos filhos: "A saúde é melhor que as riquezas, mas ser bom é melhor do que ambas as coisas" é um exemplo (Heath, 1997, p. 21). A virtude foi considerada como atributo indispensável às classes mais altas. Lady Sarah Cowper argumentou com seu segundo filho Spencer, ao final do século XVII: "Olha, só através de uma vida virtuosa e boas ações terás valor" (Cowper mss, fo. 55). Margaret Evelyn pediu que seu filho Jack mudasse de comportamento:

> [...] para o teu bem é melhor que sejas humilde e cortês, virtuoso e que por opção e não obrigação sejas um homem honesto. Já és crescido o bastante para saber que mentir, trapacear, dizer palavrões, desobediência aos pais e autoridades são violações das leis de Deus e do homem; que o deboche é prejudicial ao crescimento, à saúde, à vida e é claro aos prazeres da vida (Evelyn, 1850-1852, p. 21).

E Henry Fletcher aconselhou seu filho a "[...] começar teus deveres com vigor e te portar como homem; o caminho da virtude realmente é doloroso no início, mas mais adiante é prazeroso e glorioso no final" (Fletcher, mss, fo. 21).

As crianças deviam interiorizar tais preceitos e ter o mesmo tipo de comportamento correto em relação ao mundo exterior. Em meados do século XVIII, John Collier escreveu para seus filhos Jemmy e Jacky em seu primeiro semestre no internato:

> Espero que não façam nada que desagrade ao Sr. e à Sra. Carleton, mas portem-se educadamente na casa e não cometam nem sejam levados a cometer qualquer prática indevida, mas sirvam a Deus, cuidem de seus livros e tenham bom comportamento, e todos amarão e respeitarão vocês (Hughes, 1984, p. 91).

De modo semelhante, em 1783, Reginald Heber, reitor de Hodnet, advertiu seu filho que, com referência a este pedagogo (*school master*), "A pronta obediência a seus comandos, atenção diligente a suas instruções e a assídua aplicação a teus assuntos infalivelmente garantirá o teu aplauso, amor e simpatia do teu mestre" (Heber mss, fo. 7). A mensagem tão meticulosamente incutida foi a de que a conduta respeitosa, deferente e virtuosa seria devidamente recompensada; ao passo que o comportamento descortês levaria à censura social e mesmo ao ostracismo.

Outra preocupação significativa dos pais foi a chamada *criação*, uma questão de importância particular para aqueles que tinham *status* na sociedade. Quando já adulto, ele(a) deve ter boas maneiras e todos os necessários méritos sociais para ser aceito(a) por seus ou suas colegas. Os aspectos simbólicos das realizações culturais eram claros indicadores das distinções de classe e gênero e, portanto, escrupulosamente observados por aqueles que desejavam conservar tais fronteiras. Além disso, numa sociedade patronal como a da Inglaterra pré-moderna, era vital que os adultos se portassem adequadamente, pois qualquer erro podia resultar em ônus financeiro, social ou político. Essa mensagem era martelada nas crianças desde a infância. Lady Cotton lembrava sua filha Francis: "[...] deves sempre te lembrar que assim como tens amigas para te acolher durante teus bons resultados, por outro lado não as terás para te animarem quando acontecer o contrário" (Pollock, 1989, p. 111). Tanto o aprendizado quanto as maneiras eram necessários "[...] para conversar com Homens do [seu] Caráter... para ajudar no Governo do seu País" e agir de acordo com seu *status*, mas o último era o de maior importância (Bryson, 1998). O pai de George Wansdesford aconselhou-o "[...] a preparar-se mais para melhorar os Modos do que para aumentar o conhecimento" (Heal & Holmes, 1994, p. 243). E John Collier estava desapontado porque o filho mais jovem depois de voltar da escola exclusiva para casa "[...] não parecia ter mudado nem um pouco quanto às boas maneiras" (Hughes, 1984, p. 84).

Devido à importância maior dada ao comportamento do que só a origem para a determinação da classe e do *status* na Inglaterra, a conduta não cortês ficava sujeita à censura dos pais. Em 1677, o Sr. e a Sra. Hatton estavam angustiados com o pupilo Harry, que havia "[...] mentido, dito palavrões, blasfemado e se gabado". Tal linguagem "[...] teria causado desgosto a Deus; e má reputação perante os homens de bem. Disseram-me que (Deus me condena) tem sido ouvido da sua boca" (Finch-Hatton, mss, fo. 4337). Ralph Verney ficou desnorteado quando o tutor de seu filho informou que Edmund

> [...] toda a manhã até às 12 horas estava sentado com a camisa e nádegas desabotoadas, as meias desatadas pelo calcanhar no verão e no inverno: no inverno pairando perto do fogo, no verão sentado numa cadeira em postura tão ofensiva que se poderia considerá-lo um servo (Verney, 1892, s/p.).

Ele arengou o rapaz de dezesseis anos de idade por suas *condições relaxadas, desalinhadas, descorteses*, lembrando-o: "O tempo de criança acabou e não terás mais desculpa" (Verney, 1892, 1, p. 506-507). Ralph era o que estava mais preocupado porque se Mun não melhorasse sua aparência, ele seria "[...] objeto de piedade dos amigos e escárnio dos inimigos... criatura mais desprezível aos olhos dos que o conhecem" (Motley, 1994, p. 255). Numa sociedade hierárquica, uma das habilidades essenciais era a de ser aceito pelos superiores. A Inglaterra Pré-Moderna estava saturada do conceito de respeito pela autoridade. Ela unia a sociedade e sustentava o arcabouço político. Se o jovem não estivesse imbuído da necessidade de respeito pela autoridade em casa, como estendê-la a seus superiores sociais mais tarde? Insistia-se, portanto, no respeito pelos pais: para os pais, o jovem ideal era o(a) filho(a) respeitoso(a) e obediente que acatasse o aconselhamento dos pais. Os pais geralmente enfureciam diante de qualquer desrespeito da parte da criança. Os filhos eram educados cedo na mecânica de mostrar respeito.

As crianças eram ensinadas a postar-se corretamente, cortar o cabelo, dobrar o joelho direito ao se apresentar, vestir-se como um cavalheiro, permanecer em silêncio até receber a palavra, prestar atenção, responder pronta e sucintamente e, o mais importante, ter bons modos à mesa (Pearson, 1957). Os mais novos aprendiam também a necessidade da autodisciplina. O humor devia ser contido, a voz, ajustada, e a disposição de impetuosidade, reprimida. O sucesso de pelo menos alguns pais na transmissão de tais objetivos pode ser visto na lista redigida por John Verney aos dez anos de idade, em 1652. Ele garantiu a seu pai que:

> Estudará seus livros e empenhar-se-á com a guitarra; jamais gastará nem jamais gastou seu dinheiro com "frutas nem pólvora"; jamais tocará com os travessos rapazes da rua, nem ficará à toa na feira quando o sol estiver quente; não comerá cerejas nem fará qualquer coisa que Madame Testard e Mademoiselle Luce desaprovem, nunca desobrigará merecer o melhor dos seus pais (Verney, 1892, 1, p. 503).

O ensinamento cultural das crianças na Inglaterra Pré-Moderna foi influenciado por gênero e origem, bem como *status* (Fletcher, 2008). Como notou Margaret Cavendish, "[...] a educação dos homens foi feita de maneira diferente da das mulheres" (Cavendish, 1814, p. 6). As meninas deviam ser transformadas no ideal de feminilidade descrito nas escrituras: casta, silenciosa, obediente. Justinian Isham, pouco depois da morte de sua esposa, em 1642, compôs um conjunto de instruções para suas quatro filhas, sendo que a mais velha tinha nove anos de idade. Aí constava o seguinte conselho:

> [...] como há muitas graças e virtudes das quais as mulheres devem ser dotadas, vocês devem prestar especial atenção àquelas que as sagradas escrituras lhes sugerem como as mais apropriadas para o sexo, dentre as quais se desta-

> cam: santidade, suavidade, discrição, castidade, recato, moderação, obediência, sobriedade, amabilidade, tolerância, silêncio (Isham mss, fo. 3415 apud Pollock, 1987, p. 249).

Diferente de seus irmãos, que foram preparados para funções de negócios ou de governo, o casamento era o objetivo estabelecido para as meninas (Chojnacki, I, 1992). E os homens queriam mulheres modestas que seriam boa companhia, organizando a casa e melhorando sua posição no mundo. Esposas virtuosas tinham, por definição, maridos virtuosos. Na véspera do casamento de Elizabeth Isham, em 1663, seu pai, Sir Justinian Isham, escreveu para ela: "Como uma boa esposa é um presente de Deus e certamente um dos melhores presentes que Deus pode dar a um homem na terra, descobrimos para quem ela é dada como dote" (Isham mss, fo. 543). A mulher desvirtuosa, por outro lado, tinha efeito negativo em seu marido e em sua família. Seus defeitos não eram apenas pessoais, mas eram também indicativo de mau caráter para seu marido (Ezell, 1987). Isso significava que um dos princípios mais importantes que fundamentam o regime de educação das filhas era o de serem treinadas para serem boas esposas.

A educação feminina, mesmo para as classes superiores e mesmo que rigorosa, era menos acadêmica do que a dirigida aos homens. Anne, mais tarde Lady Halkett, nascida em 1622, lembrou que sua mãe:

> [...] contratou professores para minha irmã e eu para aprendermos a escrever, falar francês, tocar o alaúde e a espineta e dançar e manteve uma senhora para ensinar-nos todos os tipos de bordado, o que mostra que nunca estou à toa... fomos instruídas a jamais esquecer de começar e terminar o dia com oração e metodicamente todas as manhãs ler a Bíblia e mesmo cuidar da igreja sempre que houvesse orações ou pregação (Loftis, 1979, p. 10).

O dia atarefado de Anne era abarrotado de atividades extras, mas ela não tinha aulas de línguas clássicas, matemática e nem mesmo história. Os pais certamente valorizavam suas filhas e estavam aptos a esbanjar dinheiro com elas, como Sir Edmund Verney, em 1682, declarou à filha de oito anos de idade: "[...] admiro todas as habilidades que se traduzam em considerá-la notável e encantadora aos olhos de Deus e dos homens" (Pollock, 1989, p. 239). Nesta época, das crianças, no entanto, esperava-se que aprendessem apenas o que fosse necessário para seu futuro. Para as meninas, isso significava que elas deviam concentrar-se para adquirir mais as habilidades e graças da feminilidade do que se dedicar aos objetivos acadêmicos. A destreza intelectual era vista como irrelevante ao futuro dedicado ao cuidado da casa, a uma conversa agradável e à criação das crianças. Além disso, a educação escolar não só não era necessária às meninas, como também poderia acabar com sua humildade, dessa forma reduzindo suas perspectivas de casamento. John Evelyn, em 1704, comentou sobre a criação das filhas:

> [...] tenha o cuidado de educá-las de maneira adequada, para serem esposas humildes, modestas, moderadas, discretamente obedientes sem grandes expectativas que de outra forma as deixarão descontentes, melancólicas... As filhas devem ser educadas com o devido cuidado e ser estimuladas sem muita liberdade. Instrua-as, portanto, nas coisas úteis e para terem toda a humildade que uma boa esposa precisa ter (Evelyn, 1926, p. 28).

É importante notar, no entanto, que a humildade não era compatível com a capacidade nem de tomar decisões nem de agir de forma independente na vida adulta.

As meninas aprendiam a preferir não desobedecer ao marido a não aceitação do comportamento feminino de autonomia. Depois de adultas, seriam obrigadas a combinar deferência com independência – sempre que o marido estivesse longe de casa, a esposa assumia a responsabilidade pela casa ou pelo negócio – , e depois sua educação destinava-se a garantir sua volta à submissão quando exigida e, portanto, a não ameaçar a supremacia do marido (Pollock, 1989). Noutras palavras, as meninas aprendiam a necessidade da obediência. As mulheres, especialmente depois de casadas, recebiam o ônus da incapacidade política, econômica e legal e o processo de socialização iniciado na infância era de suma importância tanto para garantir que acatassem sua função na vida quanto para que fossem capazes de realizá-la.

Os meninos foram escrupulosamente doutrinados segundo o devido modelo de masculinidade. A formalidade – de quando a capa unissex da infância era substituída pelo traje masculino – foi um importante momento na vida de um jovem e um ritual que durou até o século XIX. Ocorria quando um menino de aproximadamente seis anos de idade marcava o início da busca dos ideais de masculinidade. Era o momento de os meninos conscientemente começarem a moldar seu comportamento pelos homens adultos, separando-se do mundo das mulheres. Em 1675, Peter Leigh, seis anos, amadureceu. Recebeu, além de suas calças novas, uma espada, uma pistola e coldre, um baú com chave e uma nova sela – todo o devido equipamento de um homem. Nada de admirável, Peter contava as horas "[...] pela vinda de suas calças" (Newton, 1917, p. 269). Brilhante em traje masculino, Peter adotara os modos dos homens: a criança se fora, substituída por um homem galante de espada e continência. Ele não era ainda um homem, mas dera passo significativo para tornar-se.

A educação dos meninos na infância era moldada também pela ordem de nascimento na família. Os herdeiros da propriedade ou dos negócios da família eram tratados de modo diferente dos irmãos mais novos. Henry Hastings, Conde de Huntington, avisou seu filho mais velho Theophilus de dez anos para estudar muito "[...] como tu tens idade e título para te colocarem acima dos outros, tanto mais as pessoas esperam de ti" (Hastings, mss, fo. 5584). Os herdeiros eram a esperança da casa e deviam ser aconselhados na administração de uma propriedade, no controle de uma casa, na escolha de uma esposa

adequada e no cuidado dos irmãos. Deviam portar-se em público à altura de seu *status*, ignorar a adulação e ser justo e imparcial.

O herdeiro era frequentemente escolhido para uma relação especial com os pais desde cedo. Era uma função da idade, uma vez que o herdeiro era o filho mais velho e podia ser a criança mais velha, mas o procedimento tinha implicações significativas. Conduzia o herdeiro pelas exigências essenciais de seu último papel quando ele tomava a frente da casa e assumia a tarefa de cuidar dos irmãos menores. Na família Isham, classe abastada de Northampton, Thomas, dez anos, recebera a tarefa de relatar os negócios domésticos e as atividades dos irmãos sempre que seu pai, Sir Justinian, estivesse longe de casa. Aos treze anos, desempenhou várias pequenas tarefas para seu pai, tais como pagar a conta da mercearia ou mandar a medida da cabeça dos irmãos para que o Sir Justinian pudesse comprar novos chapéus para eles. Aos quatorze, ele devia liberar a mãe do ônus de relatar os negócios da propriedade para o pai (Isham, mss). Os irmãos menores logo gostaram dos benefícios de tal estrutura. Henry Verney, dezessete anos, pediu ao irmão mais velho Ralph "[...] interceder ao meu pai em meu favor se eu não tiver escrito francês tão bem quanto ele esperava". Dois anos mais tarde, novamente buscou a ajuda de Ralph. Henry não gostava da profissão que seu pai escolhera para ele – de soldado – e escreveu para Ralph que "[...] se papai estiver zangado, sei que ele falará contigo, assim imploro para acalmá-lo se puderes" (Verney, 1892, I, p. 110). A posição privilegiada do herdeiro era uma espada de dois gumes: pode ter sido sua prerrogativa requerer maior zelo dos pais, mas tinha que garantir que sua conduta lhe conferisse tal vantagem. Em 1641, Robert Harley, por exemplo, aconselhou seu herdeiro Edward a "[...] partilhar minha bênção com teus irmãos e irmãs, e se tiveres que disputar com ambos, luta para merecer o título" (Harley, 1854, p. 212).

Os filhos menores, por outro lado, eram tratados de modo diferente. Como comentou Sir John Lowther de Whitehaven, "[...] os herdeiros devem ser educados para manter a propriedade enquanto os menores eram educados para adquirir outra" (Lowther, 1983, p. 14). Folhetos de avisos para os filhos mais novos geralmente aconselhavam-nos a serem comedidos na dieta e nos exercícios, a serem corteses com todos os homens, a evitarem ser irascíveis, a estudarem muito e estabelecerem os fundamentos para a vida adulta e serem honestos na aquisição de riquezas. É admitido como natural os filhos mais novos herdarem menos que os demais irmãos, embora geralmente recebam boa educação e treinamento profissional. Os pais, especialmente os do sexo masculino, tentam minimizar qualquer rivalidade econômica entre os irmãos consolando os menores por sua pequena herança. Em 1664, Mildmay, Lorde de Westmorland, escreveu para Henry, o filho mais jovem: "Embora sejas o terceiro e último abençoado por Deus, mesmo assim tens grande parte do meu amor; e o que posso querer em substância e rendimentos e deixar para ti em herança, esforçar-me-ei em te dar através da educação" (Westmorland; Apethorpe, mss, fo. 41). As crianças eram socializadas para estarem aptas a cumprirem suas funções atribu-

ídas na vida. Um dos irmãos mais novos de certa família ajudou-a a prosperar estabelecendo-se com determinada profissão, assim como ajudando seu irmão mais velho.

Como já foi dito, a maioria dos pais acreditava que sua obrigação era educar bem os filhos. Esta não era uma tarefa fácil, especialmente porque os pais buscavam transmitir moralidade e virtude sem coagir nem obrigar os filhos à submissão. Bater não era o método preferido para garantir a educação dos filhos em casa. A evidência que temos quanto à punição física sugere que, com poucas exceções, o método era usado ocasionalmente e com relutância e moderação. Há mais evidência da aceitação em geral de surras no passado do que há hoje, e a exploração indevida era com certeza condenada. Mas, principalmente, a relação emocional ímpar entre pais e filhos inibia os pais de impor sua autoridade pela força (Houlbrooke, 1984; Pollock, 1983; 1987). Buscava-se o caminho do meio, o de induzir os filhos a seguir os conselhos dos pais, que não deveria requerer a imposição da autoridade dos pais através do medo. Os pais na Inglaterra Pré-Moderna alcançavam seus objetivos de transmissão cultural por meio da insistência de que os filhos não gastassem tempo à toa e da ênfase no conceito de reciprocidade.

Uma forma de garantir uma conduta exemplar era mantendo a criança sempre ocupada. Para todas as crianças, o tempo é vital; os anos de aprendizagem quando as crianças eram "[...] tão jovens e capazes de serem educadas" não podiam ser desperdiçadas (Pollock, 1989; Wagner, 1985). Elas eram constantemente lembradas de que a infância e a juventude consistiam num período de aprendizagem. É certo que o relaxamento era permitido, mas o ócio era condenado. Em 1636, Thomas Wentworth, Conde de Stafford, avisou seu filho William:

> [...] isto é certo, se desperdiçares agora na tua infância esta oportunidade de aprender estas nobres qualidades que honram e concebem o cavalheiro para toda a vida, dificilmente o lazer compensará o que terás de aprender depois, tanto porque estarás menos apto, quanto porque outras preocupações do mundo dar-te-ão menos tempo (Wentworth-Woodhouse, mss, fo. 147).

Em meados do século XVII, Sir Ralph Verney pediu à esposa garantir que o filho Jack, de seis anos, "[...] estude bem o conteúdo de seu livro, pelo menos 2 horas por dia; põe-no cedo na cama e faz ele levantar sempre às 8 da manhã, se ele tiver o hábito da preguiça agora... tanto mais difícil será de fazer ele a largar" (Motley, 1994, p. 246). De modo semelhante, no início do século XVIII, Henry Fletcher instruiu seu filho quando este começou seu aprendizado a "[...] lembrar que o tempo passa rápido e não volta atrás, portanto aproveita bem o tempo para progredir. Se gastares mal o teu tempo, será penoso primeiro para nós e em fim para ti que aí não terás mais remédio" (Fletcher, mss, fo. 21). Aproximadamente oitenta anos mais tarde, Charlotte Papendiek ficava em cima dos filhos para que se esforçassem: "Eu ficava constantemente vigiando o progresso deles, exigindo perseverança, tentando expulsar qualquer inclina-

ção à indolência, preguiça ou teimosia" (Papendiek, 1887, 2 apud Pollock, 1987, p. 236-7). A preguiça significava que as qualidades necessárias para a vida adulta não estavam sendo cultivadas.

No esforço de passar as normas sociais aos filhos e garantir que fossem praticadas por eles, o conceito de reciprocidade era empregado para trazer bons frutos. Eles eram constantemente lembrados de que os favores que seus pais – e outros adultos – cumpriam demandavam o seu comportamento adequado. Sir James Melville, que nasceu em 1535, iniciou as memórias que compôs para o filho com o seguinte comentário: "Caro Filho, percebendo teu esforço em satisfazer minhas expectativas e observando muitos dos meus preceitos nos teus primeiros anos, ora concordo com satisfação com teu pedido" (Melville, 1929, p. 1). Na classe média, em meados do século XVIII, foi realçada a necessidade da reciprocidade na família Collier, em Sussex. John Collier avisou seus filhos na pensão em Londres "Se esperas um favor de mim, fica longe de lugares e jogos perigosos e jamais bebe qualquer bebida alcoólica". Informou seu filho Jacky: "Recebi tua carta ontem pelo correio e comprarei todos os livros que queiras e tudo mais, desde que continue te esforçando nos estudos" (Hughes, 1984, p. 89-92). Noutra ocasião, Collier negou um pedido de dinheiro para Jeremy por ele não ter cumprido os pedidos do pai.

É bem mais fácil achar evidência da educação cultural das crianças das classes média e alta da sociedade. As fontes de exame do comportamento de suas famílias são mais abundantes e informativas do que as da escala social mais baixa. Contudo, uma composição cuidadosa da evidência que possuímos revela que os pais que estão na escala social mais baixa também tinham a intenção de guiar e moldar o comportamento e a moral de sua prole. Era relativamente tarde que saíam de casa mesmo os que estavam na escala social mais baixa. No século XVIII, os do sexo masculino saíam acima dos quatorze anos para trabalhar; as do sexo feminino, acima dos treze; e as trabalhadoras rurais, dos quinze aos dezesseis (Snell, 1985). Ou seja, havia muito tempo para socializar as crianças.

Recente estudo documenta a força dos elos familiares nas classes baixas (Hanawalt, 1986; MacDonald, 1981). Embora haja tendência a se assumir que a pobreza e o excesso de trabalho limitem o investimento dos pais nos filhos, pelo menos alguns levam a sério seu papel. Nehemiah Wallington, artesão impecunioso de Londres, esperava que sua filha Sarah, de quatorze anos, prestes a ingressar no serviço doméstico, com relação a sua nova patroa, "[...] obedecesse prontamente aos comandos desta, observasse cuidadosamente suas instruções [e] tolerasse sua repreensão com paciência". Ele aconselhou Sarah: "Que tuas palavras sejam poucas, teu comportamento humilde e sóbrio, sério, pacífico, teu semblante alegre, tua aplicação evidente a toda a família" (Seaver, 1985, p. 91). Thomas Tryon, que nasceu em 1634, filho de modelador em gesso da vila, que tivera família grande, foi obrigado a trabalhar em fiação com seis anos de idade. Como adulto, formulou seus próprios conselhos de

como tornar uma família hábil: "Certos princípios, máximas e leis, que devem ser aceitas e observadas por todos que administrem família ou sociedades e as eduquem com parcimônia, asseio, ordem e pureza". Este trabalho contém algumas sugestões surpreendentes de que todas as mulheres, por exemplo, desde os sete anos de idade, devessem ser resguardadas. Outros eram mais humanos. Os pais precisavam ter cuidado com o que diziam na frente dos filhos: "[...] tua conversa não pode ser presunçosa, lasciva, inflamada, impetuosa nem em voz muito alta". Deve dar bons exemplos: "Não os deixa ver nem ouvir o que não queiras que façam" (Tryon, 1705, p. 70). O pai de Anthony Errington, construtor de carruagens no século XVIII, empenhou-se em garantir que todos os filhos aprendessem a ler e a escrever. Estava mais preocupado, no entanto, que sua família fosse bem-educada: "E sua regra era que fôssemos honestos e benevolentes, que evitássemos as más companhias, obedecêssemos aos dez mandamentos. E amar uns aos outros era o ônus de nossos pais" (Levine; Wrightson, 1991, p. 323). Finalmente, para concluir com um exemplo incisivo: em 1759, em Londres, uma nota anexada a uma criança abandonada por uma mãe que lamentava a necessidade de desfazer-se do filho dizia: "Se a ventura concedesse/Que eu em melhor condição estivesse/Meu filho novamente eu teria/E torná-lo o melhor dos homens eu tentaria" (Fildes, 1990, p. 139). Mesmo para os pais com poucas posses, cuja sina era trabalhar ininterruptamente, cuidar dos filhos significava instruí-los e educá-los.

A educação no passado era mais do que um processo passivo do que hoje o é: os mestres transmitiam conhecimento e valores para os alunos absorverem. A índole da criança era levada em conta, mas apenas na medida em que fosse necessária para transmitir as normas culturais de um modo mais eficaz. Charlotte Papendiek, por exemplo, acreditava que, para melhor educar uma criança, o mestre tinha que descobrir:

> As inclinações e gostos de cada pupilo, conduzindo seu passatempo a tais canais enquanto distraía as tendências más e desse estímulo às buscas e prazeres racionais. Eis o grande segredo e a grande dificuldade da educação (Papendiek, 1887, 2, p. 94).

Na Inglaterra Pré-Moderna, os pais tinham um conjunto diferenciado de valores que eles desejavam transmitir aos filhos. Arrumavam-no para ajustá-lo ao mundo hierárquico e patriarcal. Buscavam produzir indivíduos bem-educados e moralmente corretos que distinguiam o certo do errado. Os filhos nem sempre aceitavam a orientação ou a instrução dada pelos pais, nem sempre concordavam com os valores ensinados. Na verdade, o avanço à idade adulta com frequência era marcado pelos conflitos de gerações quando os filhos discordavam e os pais insistiam na conformidade com as normas culturais. A vontade das crianças não era sucumbida como parte do processo da transferência cultural; mas os pais desejavam que os filhos vissem os benefícios do comportamento socialmente aceito.

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

Notas

1 N. de Revisora Técnica: Termo comum usado para descrever pequenas escolas privadas que ofereciam educação para criança da classe operária antes que elas tivessem idade suficiente para trabalhar. Essas escolas eram geralmente administradas por uma mulher idosa que ensinava as crianças a ler e a escrever, além de outras habilidades úteis como a costura.

2 Os pais não tinham a probabilidade de ser dissuadidos da socialização ativa dos filhos por medo da morte do prematuro. Embora a taxa de mortalidade infantil fosse mais alta no passado, raramente foi acima de 25%. Isto significava que em qualquer família havia a expectativa de em torno de três quartos das crianças viverem (Wrigley; Schofield, 1989, p. 249).

3 mss é a abreviatura de *manuscripti*, manuscritos.

4 fo(s) é a abreviatura de fólio(s).

Referências

BACON, Lady Anne mss. **British and Irish Women's Letters and Diaries**. Alexander Street Press. Disponível em: <http://solomon.bwld.alexanderstreet.com/ >

BRYSON, Anna. **From Courtesy to Civility: Changing Codes of Conduct in Early Modern England**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

CAVENDISH, Margaret. **A True Relation of my Birth, Breeding, and Life**. Kent: Lee Priory Press, 1814.

CHARLTON, Kenneth. Not publike onely but also private and domesticall: mothers and familial education in pre-industrial England. **History of Education***,* 17, p. 1-20, 1988.

CHARLTON, Kenneth. Mothers as educative agents in pre-industrial England. **History of Education***,* 23, p. 129-56, 1994.

CLARKE, Ursula mss. **British and Irish Women's Letters and Diaries**. Alexander Street Press, v. 8. Disponível em: <http://solomon.bwld.alexanderstreet.com/>.

COWPER, Hertford mss. Record Office, D/EP/F37.

CUNNINGHAM, Hugh. **Representations of Childhood since the Seventeenth Century**. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

DEKKER, Jeroen. A Republic of Educators: Educational Messages in Seventeenth-Century Dutch Genre Painting. **History of Education Quarterly**, 36, p. 155-182, 1996.

EVELYN, John. **Memoirs for my Grandson**. Oxford: Nonsuch Press, 1926.

EVELYN, John. **The Diary and Correspondence of John Evelyn**. London: Henry Colburn, 1850-1852.

EZELL, Margaret. **The Patriarch's Wife**. Literary Evidence and the History of the Family. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1987.

FILDES, Valerie. Maternal feelings re-assessed: child abandonment and neglect in London and Westminster, 1550-1800. In: FILDES, Valerie (Org.). **Women as Mothers in Pre-industrial England**. London: Routledge, p. 139-164, 1990.

FINCH-HATTON mss. Northampton Record Office, FH.

FLETCHER mss. National Library of Scotland, MS 17780.

FLETCHER, Anthony. **Growing Up in England**. The Experience of Childhood 1600-1914. New Haven: Yale University Press, 2008.

FRETWELL, James. A family history. In: Yorkshire Diaries and Autobiographies. **Surtees Society**, 65, p. 163-245, 1879.

GOUGE, William. **Of Domesticall Duties**. London: John Haviland, 1622.

GRANT, Ann. **Letters from the Mountains**. 2nd ed. London: Luke Hansard and sons, 1807.

GRAY, Edwin. **Papers and Diaries of a York Family**. London: The Sheldon Press, 1927.

GREEN. The Christian's ABC. **Catechisms and Catechizing in England c. 1530-1740**. Oxford: Clarendon Press, 1996.

HANAWALT, Barbara. **The Ties that bound**. Peasant Families in Medieval England. Oxford: Oxford University Press, 1986.

HARLEY, Brilliana. Letters of Brilliana Harley. **Camden Society**, Thomas Lewis editor, 58, 1854.

HASTINGS mss. Huntington Library. HA box 21.

HEAL, Felicity; HOLMES, Clive. **The Gentry in England and Wales 1500-1700**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

HEATH, Shirley. Child's play or finding the ephemera of home. In: HILTON, Mary et al (Org.). **Opening the Nursery Door**. Reading, Writing and Childhood 1600-1900. London: Routledge, 1997, p. 17-30.

HEBER mss. Bodleian Library, Eng. Letters, C. 203.

HENRY mss. Bodleian Library, Eng. Misc. C. 293.

HEYWOOD, Oliver. **The Rev. Oliver Heywood, B.A., 1630-1702**: His Autobiography, Diaries, Anecdote, and Event Book. Brighouse: T. Harrison, 1881-1885.

HOULBROOKE, Ralph. **The English Family 1450-1700**. London: Longman, 1984.

HOUSTON, Rab. **Literacy in Early Modern Europe**. Great Britain: Pearson Education, 2002.

HUGHES, Mary. Child-rearing and social expectations in eighteenth-century England: the case of the Colliers of Hastings. **Studies in Eighteenth-Century Culture**, 1984. p. 79-100.

INGRAM, Edwards. **Leaves from a Family tree**. Being the Correspondence of an East Riding Family. London: A. Brown and Sons, 1951.

ISHAM, Northampton Record Office, IC. mss.

JOCELINE, Elizabeth. **The Mothers Legacie to her Unborne Childe** [reprint of the 1625 edition). London: William Blackwood, 1852.

JORDANOVA, Ludmilla. Conceptualizing childhood in the eighteenth century: the problem of child labour. **British Journal for Eighteenth-Century Studies***,* 10, p. 189-200, 1987. p. 189-200.

LEIGH. Dorothy. **The Mother's Blessing or the Godly Counsaile of a Gentlewoman, Not Long since Deceased, Left behind for her Children**. London: John Budge, 1616.

LEVINE, David; WRIGHTSON, Keith. **The Making of an Industrial Society**: Whickham 1560-1765. Oxford: Oxford University Press, 1991.

LOWTHER, John. The Correspondence of Sir John Lowther of Whitehaven 1693-1693. **British Academy Records of Social and Economic History**, D.R. Hainsworth editor, new series, 7, 1983.

MACDONALD. Michael. **Mystical Bedlam**. Madness, Anxiety, and Healing in Seventeenth-century England. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MELVILLE, James. **Memoirs of Sir James Melville of Halhill 1535-1617**. London: George Routledge and Sons, 1929.

MOTLEY, Mark. Educating the English gentleman abroad: the Verney family in seventeenth-century France and Holland. **History of Education**, 23, p. 243-256, 1994.

NEWCOME, Henry. The Autobiography of Henry Newcome. Richard Parkinson editor. **Chetham Society**, 1-2, 1852.

NEWTON, Lady Elizabeth. **The House of Lyme from its Foundation to the End of the Eighteenth Century**. London: William Heinman, 1917.

NORTH, Roger. **The Lives of the Norths**. London: George Bell and Sons, 1890.

PAPENDIEK, Charlotte. **Court and Private Life in the Time of Queen Charlotte**: being the Journals of Mrs. Papendiek, Assistant Keeper of the Wardrobe end Reader to Her Majesty. London: Richard Bentley, 1887.

PEARSALL, Richard. **The Power and the Pleasure of the Divine Life**. London: J. Oswald, 1744.

PEARSON, Emily. **Elizabethans at Home**. Stanford: Stanford University Press, 1957.

POLLOCK, Linda. **A Lasting Relationship, Parents and Children over Three Centuries**. Hanover, NH: University Press of New England, 1987.

POLLOCK, Linda. **Forgotten Children**. Parent-Child Relations from 1500 to 1800. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

POLLOCK, Linda. Teach her to live under obedience: the making of women in the upper ranks of early modern England. **Continuity and Change***,* 4, p. 231--258, 1989.

POLLOCK, Linda. **With Faith and Physic**. The Life of a Tudor Gentle-woman. Lady Grace Mildmay 1552-1620. London: Collins and Brown, 1993.

SEAVER, Paul. **Wallington's World**. A Puritan Artisan in Seventeenth-Century London. Stanford: Stanford University Press, 1985.

SNELL, Keith. **Annals of the Labouring Poor**. Social Change and Agrarian England 1660-1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SPUFFORD, Margaret. Women teaching reading to poor children in the sixteenth and seventeenth centuries. In: HILTON, Mary et al. (Org.). **Opening the Nursery Door**. Reading, Writing and Childhood 1600-1900. London: Routledge, p. 47-62, 1997.

TAYLOR, Dan. **Memoirs of the Reverend Dan Taylor** (Adam Taylor ed.). London: privately printed, 1820.

TRYON, Thomas. **Some Memoirs of the Life of Mr. Thomas Tryon**. London: Thomas Sowle, 1705.

VERNEY, Frances. **Memoirs of the Verney Family**. London: Longman, 1892.

WAGNER, Ann. Idleness and the Ideal of the Gentleman. **History of Education Quarterly**, 25, p. 41-55, 1985.

WENTWORTH; WOODHOUSE mss. Sheffield Central Library, v. 21.

WESTMORLAND; APETHORPE mss. Northampton Record Office, W/A (Misc), vol. 36.

WHITEHEAD, Barbara (Org.). **Women's Education in Early Modern Europe**. A History, 1500-1800. New York: Garland Press, 1999.

WOODS, Margaret. **Extracts from the Journal of Margaret Woods**. London: John and Arthur Arch, 1829.

WRIGLEY, E. A.; SCHOFIELD, R. S. **The Population History of England 1541-1871**. A Reconstruction. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Linda Pollock é professora do Departamento de História da Tulane University, New Orleans, Louisiana, Estados Unidos. É pesquisadora da história social e cultural da Inglaterra da Idade Moderna, tendo como interesse principal as relações familiares e a história das emoções e dos valores culturais.
E-mail: pollock@tulane.edu

Tradução: Ricardo Uebel.



Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização

David Buckingham

RESUMO – Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Neste artigo, abordo alguns dos desafios exigidos das escolas pelas culturas digitais emergentes dos jovens. Questiono a ideia de que a escola seja uma instituição ultrapassada e que seu fim seja iminente e previsível; o relato de relações necessariamente libertadoras ou empoderadoras dos mais jovens com a mídia digital, promotora de estilos mais espontâneos e *informais* de aprendizagem; também a ideia de que a tecnologia ofereça uma forma mais eficiente para as escolas atingirem sua missão tradicional. Argumento que as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia e que a participação dos jovens nos *mundos cibernéticos* levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição.

Palavras-chave: **Cultura Digital. Educação. Escolarização.**

ABSTRACT – Digital Culture, Media Education and the Place of Schooling. In this paper, I seek to address some of the challenges that are posed for schools by young people's emerging digital cultures; the idea that the school is an outdated institution, and that its demise is either imminent and anticipated. I question the rather account of young people's relationships with digital media inevitably liberating or empowering, this technology is promotes more spontaneous and *informal* styles of learning; I also challenge the idea that technology merely offers a more efficient way for schools to achieve their traditional mission. I argue that schools can play a more proactive role, by offering both critical perspectives and participatory opportunities in relation to new media and that young people's participation in *cyberworlds* does raise some fundamental questions about the future of the school as an institution.

Keywords: **Digital Culture. Education. Place of Schooling.**

Já faz mais de um quarto de século que os primeiros microcomputadores chegaram às escolas britânicas. Posso pessoalmente lembrar o aparecimento daquela enorme caixa preta de metal – uma Research Machines 380Z – na escola secundária North London onde trabalhava ao final dos anos 1970; posso também lembrar o programa do computador que foi demonstrado para o Departamento de Inglês – um pacote simples, mas provocador de reflexões, chamado Developing Tray, uma espécie de *jogo da forca* em que um poema emergia gradualmente como uma imagem fotográfica numa bandeja em desenvolvimento. Lembro também, uns poucos anos depois, estar envolvido num projeto de pesquisa chamado *telesoftware,* em que um *software* educacional foi (de forma surpreendente para nós na época) transferido por linha telefônica e gravado em pequenas fitas-cassete. Na verdade, uma minoria dos demais professores estava interessada no *software* que estava sendo passado, mas os alunos da minha aula de *Estudos de Mídia* estavam ávidos por fazer sequências animadas de títulos para suas produções de vídeo.

Mais ou menos na mesma época, o *guru americano* da tecnologia, Seymour Papert, dizia que os computadores transformariam profundamente a educação – e no final das contas tornariam a educação mesma redundante. "Os computadores", escreve num livro publicado em 1980, "[...] aos poucos devolverão ao indivíduo o poder de determinar os padrões de educação. A educação tornar-se-á mais um ato privado" (Papert, 1980, p. 37). E, quatro anos mais tarde, ele foi ainda mais direto: "No futuro não haverá mais escolas. O computador acabará com as escolas" (Papert, 1984, p. 38). Ele não estava sozinho. Steve Jobs, o fundador da Apple Computers, então preparando o caminho para alcançar o mercado educacional americano, era outro defensor apaixonado do potencial revolucionário da computação educacional; eles mais tarde juntaram-se a uma coorte entusiástica de marqueteiros visionários, como Bill Gates, da Microsoft, ávidos por usar as escolas como *trampolins* para um mercado doméstico muito mais valioso. Dez anos mais tarde, o teórico radical Ivan Illich criava uma visão de *sociedade desescolarizada*, nela, os computadores permitiriam a criação de redes informais *de convivência* de aprendentes, e as escolas e professores simplesmente definhariam (Illich, 1971).

Tais previsões acerca do potencial transformador da tecnologia têm uma história antiga, não só na educação; mas é fácil demonstrar historicamente que elas não se confirmaram. A revolução a grande escala que Papert e outros previam não ocorreu: para o bem ou para o mal, a escola enquanto instituição ainda está firme entre nós e a maior parte do ensino e aprendizado que aí se dá manteve-se quase intocável apesar da influência da tecnologia. Ainda assim, no mesmo período, a tecnologia eletrônica tornou-se uma dimensão cada vez mais significativa da vida dos mais novos. A mídia digital – Internet, telefonia móvel, jogos de computador, televisão interativa – hoje é um aspecto indispensável no tempo de lazer das crianças e dos jovens. De fato, a primeira relação deles com a tecnologia digital já não ocorre hoje no contexto escolar – como

fora nos anos 1980 e mesmo no início dos 1990 –, pois ela se tornou do domínio da cultura popular.

Neste artigo, abordo alguns dos desafios exigidos das escolas pelas culturas digitais emergentes dos jovens. Questiono a ideia de que a escola seja, necessariamente, uma instituição ultrapassada e que seu fim seja iminente e previsível. Questiono também o relato, já tido como certo, e que com frequência circula entre os entusiastas da tecnologia, sobre as relações dos jovens com a mídia digital – a ideia de que esta tecnologia é inevitavelmente libertadora ou empoderadora para os jovens, ou que ela, de fato e automaticamente, promove estilos mais espontâneos e *informais* de aprendizagem. E ainda contesto a ideia de que a tecnologia por si mesma ofereça uma forma mais eficiente para as escolas atingirem sua missão tradicional – ou, em termos axiomáticos, como falam os elaboradores de políticas educacionais, de *elevar o nível*. Em vez disso, argumento que as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia, e assinalo algumas das formas de desigualdade que são exploradas por outros autores. Enfim, evitando os perigos do utopismo e do instrumentalismo radical, argumento que a participação dos jovens nos *mundos cibernéticos* atuais levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição, embora precisemos de algumas respostas relativamente tradicionais para tais questões.

Por que Nada de Revolução Tecnológica?

> Acredito que o filme cinematográfico destina-se a revolucionar nosso sistema educacional e que em poucos anos suplantará ampla, se não inteiramente, o uso dos livros didáticos. A educação do futuro será conduzida através do filme cinematográfico, uma educação visual, em que deveria ser possível obter cem por cento de eficiência.

Assim falou o inventor americano Thomas Edison em 1922, exaltando em termos grandiosos, mas muito familiares, o potencial educacional da nova tecnologia da mídia de seu tempo.

O historiador educacional americano Larry Cuban (1986) escreveu uma valiosa história dessas visões da utopia tecnológica e de como elas, em geral, não se materializaram. Edison de forma alguma foi o único defensor do potencial revolucionário do cinema; mais ou menos na mesma época, diversas alegações semelhantes surgiram acerca do rádio. Trinta anos passaram-se e o mesmo tipo de retórica surgia em torno do novo meio de comunicação: a televisão – e quando chegamos aos anos 60, esperanças foram novamente colocadas numa nova geração de *máquinas de ensino* na forma de laboratórios de apren-

dizagem programada. Aquela pesquisa de Cuban assinala como os mesmos tipos de alegações educacionais foram recorrentes com cada novo meio de comunicação; e como, em cada caso, essas alegações foram em geral refutadas por subsequentes desenvolvimentos. Os reformistas e os marqueteiros da tecnologia (frequentemente entoando o mesmo hino) repetidas vezes alegaram que a nova mídia traria novas formas de aprendizado à sala de aula, tornando redundantes velhas mídias como os livros e, em muitos casos, também os professores. E como Cuban demonstra, a grande maioria dos professores ignorou esses dispositivos em aparência revolucionários: após grandes investimentos (e nalguns casos), um período de fascínio inicial, os projetores e os monitores de televisão foram, em geral, consignados ao armário da sala de aula ou deixados só para juntar pó.

Há qualquer razão para acreditar-se que a situação relacionada às Tecnologias da Informação e da Comunicação (ICT) contemporâneas venha a ser diferente? O debate sobre as ICTs na educação e a pesquisa neste campo têm sido, com frequência, dominados pelos defensores da tecnologia. Porém, em anos recentes, algumas pesquisas mais críticas emergiram, desenhando um quadro diferente. O próprio estudo de Cuban (2001), intitulado *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, mostra como esta tecnologia tem sido deixada à margem da prática da maioria dos professores – mesmo entre aqueles professores entusiastas e competentes das escolas afluentes e extremamente bem equipadas como (em sua pesquisa) as do Silicon Valley, na Califórnia. Diversos estudos nos Estados Unidos e no Reino Unido hoje estão contando histórias semelhantes: mostram que a maioria dos professores são céticos em relação aos benefícios educacionais da tecnologia computacional e que o investimento em tecnologia nem sempre resulta em formas novas e criativas de aprendizagem, nem mesmo em progressos nos resultados das provas. No campo do letramento, por exemplo, uma recente pesquisa, conduzida na minha universidade, concluiu de forma definitiva que não havia qualquer evidência de que os métodos não ICT de ensino e os recursos da mesma natureza fossem inferiores aos de uso das ICTs, e recomendou que os elaboradores de políticas contivessem quaisquer próximos investimentos na área até haver achados mais convincentes (EPPI Centre, 2004). Da mesma forma, um relatório recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) descobriu que o nível do uso de computadores no dia a dia das escolas foi *decepcionante*, com apenas uma minoria dos professores usando mesmo aplicações-padrão do computador (OECD, 2004); ao mesmo tempo, um relatório de inspeção do governo britânico mostrou que, apesar de a maioria dos professores gostarem de usar as ICTs no manejo e na administração de rotinas e no preparo dos materiais didáticos, poucos as usaram no auxílio do *aprendizado do aluno* na sala de aula (OFSTED, 2004).

Há diversas possíveis explicações para esta situação. Parte do problema está na forma como tem sido alocado o investimento: a maior parte dos financiamentos tem sido em *hardware*, significativamente menos em *software* e me-

nos ainda em treinamento de professores. Sem dúvida há valiosas ferramentas disponíveis, mas pacotes educacionais de alta qualidade continuam escassos e há poucas avaliações genuinamente independentes do material disponível: não apenas por razões econômico-tecnológicas, o mercado educacional continua dominado pelos pacotes *drill-and-skill* que estão muito longe do *software* criativo centrado no aluno e imaginado pelos pioneiros das ICTs. A tecnologia mesma também tem falhado com frequência ao distribuir: formatos incompatíveis, equipamentos defeituosos, *software* mal-escrito e/ou que exige a constante compra de atualizações – e não são dificuldades técnicas temporárias, mas fenômenos endêmicos de uma indústria cuja capacidade de gerar lucros estabelece como premissa uma obsolescência planejada. Além disso, a natureza da rápida mudança da tecnologia tem resultado em algumas decisões precipitadas e de maus aconselhamentos por parte dos elaboradores de políticas que quiseram não ser *deixados para trás* pelo que parecem ser os mais atualizados avanços na área da educação.

Mesmo assim, os defensores da tecnologia sempre têm estado prontos para acusar os professores, argumentando que eles são ultrapassados ou devagar na adaptação, ou, ainda, sentem-se excessivamente ameaçados por tais desafios em aparência fundamentais para sua autoridade. A pesquisa de Cuban reconhece que os professores são inclinados a opor-se à implementação da tecnologia; mas argumenta que esta tem sido uma característica de toda uma série de tentativas de reforma da educação, que vão muito além da tecnologia (Tyack; Cuban, 1995). O problema, ele argumenta, não é que os professores sejam inflexíveis, mas que a grande maioria das reformas educacionais – inclusive as dirigidas pela tecnologia – são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores. Uma reforma educacional duradoura, segundo Cuban, deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar. Embora haja muitas exceções a este argumento, parece válido no caso da tecnologia.

No entanto, o movimento de inserir as ICTs na educação continua em ascensão. Como Selwyn (1999; 2003) mostra, ele se tem produzido, em parte, pela aceitação acrítica da retórica nebulosa da *sociedade da informação*. Boa parte do discurso nos planos de ação é caracterizada por uma forma de determinismo tecnológico – a noção de que a tecnologia digital automaticamente produzirá certos efeitos (por exemplo, em relação aos *estilos de aprendizagem* ou a determinadas formas de cognição) sem restrição dos contextos sociais em que seja usada, nem mesmo dos atores sociais que a usem.

Ainda assim, o avanço em aparência insustável das ICTs na educação também tem sido conduzido pela indústria comercial e pelos esforços, por vezes muito intervencionistas, dos governos querendo apoiá-las (Scanlon; Buckingham, 2003; Selwyn, 2005). Dizendo o óbvio, os computadores são um grande negócio. Em meio à economia volátil e de mudanças rápidas, a educação tem propiciado um mercado relativamente estável às corporações ávidas por sustentar suas margens de lucro e também tem sido, em geral, visto como

trampolim para o lucrativo mercado doméstico. Como os gastos com educação têm se dirigido a um modelo de livre mercado, pode ser que os professores tenham ficado mais suscetíveis aos apelos dos mercenários e aproveitadores educacionais. Com o tempo, como Fabos (2004) tem mostrado, a própria Internet torna-se cada vez mais comercializada – embora com frequência imperceptível para muitos de seus usuários.

Em muitos sentidos, então, a história das ICTs na educação poderia ser vista como uma história de outra revolução tecnológica que não vingou. Contudo, ao questionar as alegações aqui apresentadas, não é minha intenção simplesmente reforçar os argumentos daqueles que buscaram abandonar a tecnologia em favor de uma volta à *base* ou a formas mais *naturais* de aprendizagem[1] – quaisquer que sejam elas. Em suma, um dos principais problemas do debate sobre tecnologia e educação – e um dos sintomas de sua imaturidade – é que está demais polarizado como debate entre os entusiastas e seus oponentes. Aqueles que questionam ou contestam os usos das ICTs na educação são muito rapidamente taxados de *tecnofóbicos*, pré-históricos ou luditas[2], que se opõem sem razão ao progresso; ao passo que os que professam os benefícios da tecnologia são, talvez, facilmente estereotipados como ingênuos e irrealistas em suas aspirações. Enquanto isso, tem-se marginalizado questões fundamentais sobre como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e sobre o que precisamos saber acerca dela.

Infâncias Digitais?

Se as escolas, de certa forma, não foram atingidas pelo advento da tecnologia digital, o mesmo não pode ser dito da vida das crianças quando estão fora da escola. Muito pelo contrário, a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de *commodities* ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo (Buckingham, 2000). De fato, já é assim há muito tempo. Já nos anos 1960, era patente que as crianças ficavam mais tempo olhando televisão do que na escola.

Mesmo assim, o advento da tecnologia digital produziu e foi acompanhado de algumas mudanças significativas nas experiências midiáticas das crianças. Estas não precisam ser relatadas aqui em detalhe, mas incluem proliferação dos produtos midiáticos, crescente potencial de uso da mídia para comunicação e participação, constante comercialização da mídia e apelos cada vez mais (embora talvez superficiais) subversivos de boa parte desta nova cultura da mídia. Como muitos autores observaram, estas mudanças tiveram implicações significativas, porém ambíguas em termos de nossas concepções de infância. Alguns argumentaram que a mídia moderna está efetivamente destruindo a infância –

ou pelo menos obscurecendo os limites entre infância, juventude e idade adulta – e que os valores morais tradicionais precisam ser reafirmados (Postman, 1983). Outros defensores da nova *geração digital* assinalam a tecnologia como uma força de liberação das crianças – um meio para elas ultrapassarem a influência coercitiva dos mais velhos e criarem formas novas e autônomas de comunicação e comunidade (Tapscott, 1998).

Na minha visão, há boas razões para se ter cautela com a retórica da *geração digital*. Assim como diversos argumentos sobre as ICTs na educação, eles são caracterizados por uma forma de determinismo tecnológico – pela noção de que a tecnologia traga mudanças sociais ou psicológicas, a despeito de como e por quem é usada. A noção da *geração digital* também essencializa os jovens e pode nos levar a ignorar desigualdades e diferenças entre eles. A maioria dos entusiastas da tecnologia parece acreditar que o chamado *divisor digital* é um fenômeno temporário e que o *pobre em tecnologia*[3] finalmente recupera o terreno perdido enquanto cai o preço do equipamento. Isso significa aceitar que os que *adotaram antes* tal tecnologia permaneceram no mesmo patamar e, em geral, que o mercado é um mecanismo neutro, que simplesmente dá aos indivíduos o que eles precisam.

A retórica da *geração digital* leva também à ignorância do que se pode chamar de banalidade de boa parte do uso da nova mídia. Estudos recentes sugerem que os usos que a maioria das crianças faz da nova tecnologia são caracterizados não por espetaculares manifestações de inovação e criatividade, mas por formas relativamente mundanas de comunicação e recuperação da informação (Facer et al., 2003; Holloway; Valentine, 2003; Livingstone; Bober, 2004). Além disso, muitos jovens – assim como muitos adultos – também acham a tecnologia frustrante; e muitos, por várias razões, recusam-se a se dedicarem a ela (Facer; Furlong, 2001). Até poderia se argumentar que, para a maioria dos jovens, a tecnologia *per se* é uma preocupação relativamente à margem. Pouquíssimos estão interessados na tecnologia em si ou acreditam que ela tenha poderes mágicos: só estão interessados na sua utilidade.

No entanto e apesar das limitações desses argumentos, ainda vale a noção de que a maioria das experiências dos jovens com a tecnologia esteja ocorrendo fora da escola, no contexto do que é denominado de *cultura tecnopopular*. E a diferença entre o que ocorre aí e o que ocorre na sala de aula é impressionante. Por exemplo, é provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre *hobbies*, esporte e lazer; jogam *games*, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet (*window-shopping*) e baixam músicas populares e filmes de *Hollywood*. Um número crescente de crianças posta suas próprias fotos e músicas em *sites* de relacionamento como My Space; e, sobretudo visitam *sites* relacionados com seus outros entusiasmos pela mídia – novelas, jogos de computador e celebri-

dades *pop*. O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar especialmente com a educação.

Enquanto isso, o que os jovens fazem na Internet na escola? Na maioria dos casos, pouquíssimo. Poucas escolas oferecem amplo ou irrestrito acesso à Internet para os alunos e muitas adotam sistemas de filtragem de conteúdo, que transformam a navegação na *web* num obstáculo. A maioria das aulas formais de ICT abrange apenas rudimentos de recuperação de informações, junto com processamento de texto e planilhas eletrônicas simples. Alguns professores dão temas de casa relacionados à *web*, mas estes, no geral, são restritos à visitação de *sites* sugeridos. É claro que há boas razões para tais limitações, mas não é de se surpreender que muitas crianças considerem maçante e frustrante este uso das ICTs nas escolas (Levin; Arafeh, 2002; Selwyn, 2006). Em comparação com as complexas experiências multimídia que algumas crianças têm fora da escola, muitas das atividades em sala de aula parecem desestimulantes. Os alunos com Internet em casa têm a tendência, como usuários dessa tecnologia, de desenvolver um forte senso de autonomia e autoridade, e é exatamente isso que lhes é negado na escola.

Este novo *divisor digital* poderia ser visto como sintoma de um fenômeno ainda mais amplo – um abismo ainda maior entre o mundo da criança fora da escola e as ênfases de muitos sistemas educacionais. As salas de aula seriam facilmente reconhecidas pelos próprios pioneiros da educação pública do século XIX: as formas de ensino e aprendizagem são organizadas de modo similar, os tipos de habilidade e conhecimento levados em conta nas avaliações e até mesmo boa parte dos conteúdos curriculares atuais mudaram apenas de forma superficial desde aqueles tempos. De fato, alguns já argumentaram que a escolarização hoje está retrocedendo, afastando-se da incerteza da mudança social contemporânea para a estabilidade aparentemente consoladora de um *fundamentalismo educacional*, em que podem ser restauradas as relações tradicionais de autoridade entre adultos e crianças (Kenway; Bullen, 2000).

Isso não é postular a absoluta oposição entre a *cultura da escola* e *das crianças*. A escola é inevitavelmente um lugar de negociação (e com frequência, de luta) entre as concepções concorrentes de conhecimento e o valor cultural. No entanto, há hoje um extraordinário contraste entre os altos níveis de atividade e entusiasmo que caracterizam as culturas consumistas infantis e a passividade que encobre, cada vez mais, a escolarização das crianças. É certo que os professores têm reclamado, insistentemente, da diminuição na concentração das crianças; embora, de fato, os níveis de concentração e energia que caracterizam o interesse das crianças por fenômenos como o Pokémon não combinem com a influência desanimadora dos testes mecânicos que predominam em muitas salas de aula (Buckingham; Sefton-Green, 2003). As crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor. Como Jane Kenway e Elizabeth Bullen (2000) salientaram, a *política do conhecimento* da cultura consumista infantil com frequência se opõe de

maneira explícita àquela da escolarização formal, apresentando os professores como sérios e estúpidos, não merecedores de emulação, mas de justificada rebelião e rejeição. Como num *carnaval rabelaisiano*, a cultura midiática infantil torna-se cada vez mais uma arena em que os valores autoritários da seriedade e da conformidade são subvertidos e questionados. Neste contexto, já não será surpresa se as crianças vierem a perceber a escolarização com algo à margem de sua identidade e de seus interesses – ou, no máximo, como uma espécie de tarefa funcional.

Criar Conexões?

Num nível, as escolas têm muito a aprender com a cultura popular infantil. O uso que hoje os jovens fazem dos jogos de computador ou da Internet envolve um leque de processos de aprendizagem informal, em que, com frequência, há uma relação muito democrática entre *professores* e *aprendizes*. As crianças aprendem a usar a mídia quase sempre pelo método de ensaio e erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e da colaboração com os outros – tanto diretamente quanto em formas virtuais – um elemento essencial do processo. Alguns jogos de computador, por exemplo, envolvem uma extensa série de atividades cognitivas: lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos. Embora os usuários desses *games* em geral estejam profundamente imersos no mundo virtual do mesmo jogo, o diálogo e a interação com outros são cruciais. O uso desses *games* é também uma atividade de *multiletramento*: geralmente envolve a interpretação de complexos ambientes visuais tridimensionais, leitura tanto de texto *on-screen* quanto *off-screen* (tais como jogos/*games*, revistas e *sites* da Internet) e processamento de informações auditivas. No mundo dos jogos de computador, o sucesso, no fim das contas, advém da aquisição disciplinada de habilidades e conhecimento (Carr et al., 2006).

Da mesma forma, os bate-papos *on-line* e as mensagens instantâneas requerem habilidades muito específicas de linguagem e comunicação interpessoal (Davies, 2006; Tingstad, 2003). Os jovens precisam aprender a *ler* nuances sutis geralmente com poucos dados. Precisam aprender as regras e a etiqueta da comunicação *on-line* e fazer rápidas trocas de gêneros e registros linguísticos. Desde que sejam cautelosas na divulgação de informações pessoais, as salas de bate-papo propiciam aos jovens arenas seguras de exercício e exploração de aspectos da identidade e de relações pessoais que não há em outro lugar. Boa parte desse aprendizado se dá sem ações explícitas de ensino: envolve exploração, *aprender fazendo*: aprendizagem em vez de instrução formal. Sobretudo, é um aprendizado profundamente social: não é algo que seja dividido com clareza num conjunto de tipos psicológicos (ou *inteligências múltiplas*), mas uma questão de participação em *comunidades de práticas*.

No entanto, tais argumentos podem ser exagerados. A tentativa de defender o valor educacional da *cultura popular* com frequência descamba para mera louvação sem qualquer crítica. O recente livro de James Gee, *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy* (2003), é um bom exemplo. Gee argumenta que os jogos de computador envolvem um leque de processos de aprendizagem; e a partir do relato de suas próprias experiências com os *games*, ele deduz um convincente conjunto de princípios de aprendizagem que apresenta importantes desafios para os educadores. Contudo, ele está tão interessado em usar os jogos de computador como bastão para bater no sistema educacional formal que ignora muitas das limitações dos *games* e boa parte do valor imprescindível da escolarização formal. Ele estabelece uma hierarquia de valores em que jogos *bons* são os que seguem seus princípios, ao passo que os jogos que não o fazem nem são considerados. Um estudo sobre usuários de *games* sugere que o jogo frequente envolve consideráveis frustração e perda de tempo (Oliver; Pelletier, 2006); outro estudo sobre jogos *on-line* demonstra que geralmente há muita *formalidade* – e muito jogo de poder – nessas comunidades de supostos assistentes (Carr et al., 2006).

Assim como muitos relatos da cultura popular orientados ao leitor, este tipo de análise celebra a *atividade* do leitor (ou, neste caso, do jogador), mas tende a ignorar de que modo a atividade está intimamente ligada ao consumo. Além disso, com frequência confunde atividade com *agência* – isto é, com poder e controle. Poder-se-ia argumentar que um imperativo fundamental da mídia atual é precisamente o de criar a *ilusão* de controle, a sensação de que nós, a audiência, estamos no comando – tendência da qual o fenômeno *interativo* da chamada *reality TV* oferece-nos diversos exemplos. Os *games* podem muito bem envolver *aprendizagem ativa*, mas seria simplista aceitar que tal *atividade* por si só faça deles um modelo válido de aprendizagem em geral. Da mesma forma, uma oposição fácil entre aprendizagem *formal* e *informal* tende a obscurecer a questão – ainda quando as escolas podem oferecer muito mais oportunidades de *aprendizagem informal* do que críticos como Gee estão dispostos a admitir (Buckingham; Sefton-Green, 2003).

Muito mais poderia ser dito aqui sobre as tentativas de educadores de cooptar a cultura de fora da escola dos jovens. Na atualidade no Reino Unido, há considerável interesse no potencial do uso de jogos de computador nas salas de aula – em especial como meio de atrair aprendentes desafetos (que, nos debates contemporâneos, parecem quase invariavelmente identificados como os meninos). Nos últimos anos, a mídia, as ICTs e as indústrias editoriais têm se envolvido *cada vez mais* no mercado educacional. Há um mercado extremamente competitivo de brinquedos, *software*, livros e revistas *educacionais* dirigido tanto para o uso em casa quanto na escola; e hoje vemos a emergência de um mercado novo e significativo da aprendizagem eletrônica interativa, dirigido por companhias de televisão consagradas. Este é um mercado que também tem sido bem-provido de dinheiro governamental.

O que resulta numa forma de *edutenimento*, uma mistura híbrida de educação e entretenimento que se baseia intensamente no material visual, na narrativa ou nos formatos semelhantes aos *games*, e em estilos mais informais e menos didáticos de discurso (Buckingham; Scanlon, 2003; 2004). Entretanto, apesar do apelo aos pais, a maioria dos jovens considera o material pouco atraente. Em comparação com os jogos de computador e *sites* de entretenimento, a maioria dos materiais educacionais na Internet e no CD-ROM são claramente limitados: são visualmente empobrecidos, carecem de interatividade e têm pouco conteúdo atrativo. Isso é, em parte, uma questão de financiamento: quando se compara o orçamento de produto de um jogo Playstation comum com o de um jogo educacional, fica fácil de compreender por que os jogos educacionais carecem tanto de interesse. Contudo, isso reflete também uma falta de imaginação – até uma falta de levar a sério os prazeres do entretenimento. Por exemplo, nossa pesquisa sobre jogos educacionais descobriu que o conteúdo de aprendizagem em tais jogos com frequência está à parte do jogo propriamente dito do *game*: este em geral funciona como uma espécie de recompensa para o aluno por ter acertado as questões, ou como fachada de algo que já está implicitamente definido como entediante (Scanlon et al., 2005). Noutras palavras, o jogo serve como uma espécie de doce junto com o remédio; e as crianças, com rapidez, desenvolvem a habilidade de roubar o doce enquanto deixam o remédio para trás.

Em suma, se pretendermos atrair os aprendentes desafetos, a resposta não será enfeitar os materiais de ensino com penduricalhos – dar mais vida ao currículo com um brilho superficial da cultura digital amiguinha das crianças. Nem será adotar a tecnologia digital a serviço de formas estritamente instrumentais de aprendizagem, numa tentativa de torná-la mais agradável. Embelezar os testes ou tabelas de multiplicação com um polimento do *divertido* é estratégia que a maioria das crianças percebe logo. É preciso um compromisso mais inteiro e mais crítico com as culturas digitais infantis.

Quanto ao Letramento Digital

A noção de *letramento digital* não é nova. Na verdade, os argumentos em favor do *letramento computacional* voltam pelo menos aos anos 1980. Porém, como têm apontado Goodson e Mangan (1996), a expressão *letramento digital* com frequência é mal definida, tanto em termos de seu objetivo geral quanto em termos do que implica. Como eles sugerem, os argumentos em torno desse letramento, no geral, baseiam-se em afirmações dúbias quanto à relevância vocacional das habilidades em computação, ou quanto ao valor inerente da aprendizagem através do computador, que tem sido amplamente contestada. No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a ope-

rar com eficiência os *softwares*, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso.

O governo britânico, por exemplo, tentou definir e medir as habilidades de ICT da população por meio do letramento e da matemática tradicionais como parte de sua pesquisa *Habilidades para a Vida* (Williams et al., 2003). Tal pesquisa define essas habilidades em dois níveis. O Nível 1 inclui uma compreensão da terminologia comum das ICTs; a capacidade de usar características básicas de *softwares*, tais como processadores de texto e planilhas, e a capacidade de salvar dados, copiar e colar, trabalhar com arquivos e padronizar formatos nos documentos. O Nível 2 abrange o uso de mecanismos de busca e base de dados e a capacidade de fazer uso mais avançado dos *softwares*. Nessa pesquisa, mais da metade da amostragem dos adultos parecia estar no *nível inicial ou ainda inferior* (isto é, nem mesmo no Nível 1) em termos das capacidades práticas. Da mesma forma, outra pesquisa sugere que a capacidade dos adultos de usar ferramentas para recuperação de informações básicas é claramente limitada (Livingstone et al., 2005, p. 23-24).

Outro contexto em que a noção de *letramento digital* apareceu nos últimos anos está relacionado à segurança *on-line*. O *Plano de Ação por uma Internet mais Segura*, da Comissão Europeia, por exemplo, enfatizou a importância do conhecimento da Internet para as crianças protegerem-se de conteúdos nocivos. Além da variedade de linhas diretas, filtros e *awareness nodes*[4], a Comissão financiou diversos projetos educacionais destinados a alertar as crianças quanto aos perigos da pedofilia e da pornografia *on-line* – embora, é claro, seja digno de menção que muitos destes projetos tenham adotado uma concepção bem mais ampla do conhecimento da Internet, e isso vai muito além da estrita preocupação com segurança. No caso dos materiais da *Educaunet*, eles propiciam uma orientação para avaliar as fontes *on-line* e as próprias necessidades de informação, bem como o reconhecimento da necessidade e do prazer do risco para os jovens[5].

Ainda assim, a maioria das discussões sobre o letramento digital mantém-se principalmente centrada na informação – e, portanto, tende a negligenciar alguns dos outros usos culturais mais amplos da Internet (ainda mais dos jovens). Em grande parte, este caso tem a ver com a promoção de usos mais eficientes do meio – por exemplo, por meio do desenvolvimento de habilidades de busca avançada (a chamada *power searching*) que tornará mais fácil a localização de recursos relevantes em meio à proliferação de material *on-line*. Guias populares de letramento digital passaram a abordar a necessidade de avaliar-se o conteúdo *on-line* (Gilster, 1997; Warlick, 2005); no entanto, estas formulações ainda tendem a enfocar o *know-how* técnico mais fácil de ser adquirido e as habilidades que, talvez, tornam-se obsoletas muito mais rápido. Boa parte da discussão parece assumir que a informação possa ser avaliada simplesmente

em termos de sua exatidão factual. Nessa perspectiva, o indivíduo digitalmente letrado é aquele que faz buscas eficientes, que compara uma série de fontes e separa os documentos confiáveis dos não confiáveis e os relevantes dos irrelevantes (Livingstone et al., 2005, p. 31). Eis que há pouco reconhecimento dos aspectos simbólicos ou persuasivos da mídia digital, das dimensões emocionais de nossos usos e interpretações dessas mídias, ou mesmo dos aspectos da mídia digital que excede a mera *informação*.

Betina Fabos (2004) apresenta uma revisão proveitosa de tais tentativas de promover mais avaliação crítica do conteúdo *on-line*. Na prática, ela argumenta, as *check-lists* de avaliação geralmente são menos eficientes. Os alunos podem achar inadequado avaliar os *sites* quando não estão familiarizados com os assuntos; e em grande parte não aplicam tais critérios, enfatizando, em vez disso, uma olhada rápida e o apelo à parte visual. Mais pertinentes, no entanto, essas abordagens de *avaliação da web* parecem presumir que a verdade objetiva é finalmente alcançada por meio de um processo de avaliação diligente e de comparação das fontes. Sugerem que os *sites* possam ser divididos entre os que são confiáveis e factuais e aqueles que são parciais e devem ser evitados. Na prática, essas abordagens geralmente discriminam os *sites* baratos produzidos por indivíduos e são a favor daqueles cujas características sofisticadas e origens institucionais emprestam-lhes ar de credibilidade. A alternativa, sugere Fabos (2004), é reconhecer que a *parcialidade* é inelutável e que a informação é inevitavelmente *formulada na ideologia*. Em vez de procurar determinar os *verdadeiros fatos*, os alunos precisam compreender

> [...] como o contexto político, econômico e social molda todos os textos, como todos os textos podem ser adaptados a diferentes propósitos sociais e por que não há texto neutro nem necessariamente de "qualidade superior" a outro texto (Fabos, 2004, p. 95).

Conclui-se que o *letramento digital* é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na *web*, ainda que seja claro que é preciso começar com o *básico*. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, *hyperlinks*, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Esta noção mais *crítica* de letramento tem sido desenvolvida por muitos anos entre os educadores da mídia; e, neste sentido, eu argumentaria que precisamos estender as abordagens alcançadas por esses educadores para abarcar a mídia digital. Há quatro aspectos conceituais gerais que quase sempre são tidos como componentes essenciais do *letramento midiático* (Buckingham, 2003). Apesar de a mídia digital levantar para novas questões e requerer novos métodos de investigação, este arcabouço conceitual básico continua propiciando meios úteis de mapeamento da área:

Representação. Assim como toda mídia, a digital representa o mundo, em vez de só refleti-lo. Apresenta determinadas interpretações e seleções da realidade, que inevitavelmente incorpora valores e ideologias implícitos. Usuários midiáticos informados necessitam ser capazes de avaliar o material que encontram; por exemplo, ao identificar as motivações daqueles que criaram a mídia e ao compararem-na com outras fontes, inclusive com sua própria experiência direta. Nos textos informativos, significa abordar questões sobre autoridade, confiabilidade e tendência; e também questões mais amplas sobre as vozes que são ouvidas e os pontos de vista que são representados ou não o são.

Língua. Um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas também compreender como ela funciona. Trata-se em parte de uma compreensão da *gramática* de certas formas de comunicação; mas envolve também uma consciência dos códigos e das convenções mais amplos de determinados gêneros. Significa adquirir habilidade analítica e uma metalinguagem para descrever como funciona a língua. O letramento digital deve, portanto, envolver uma consciência sistemática de como são construídos os meios digitais e da *retórica* única da comunicação interativa: no caso da *web*, por exemplo, incluiria a compreensão de como os *sites* são projetados e estruturados, e as funções retóricas dos *links* entre os *sites* (Burbules; Callister, 2000, p. 85-90).

Produção. Letramento envolve também saber quem está comunicando para quem e por quê. No contexto da mídia digital, os jovens precisam estar cientes da crescente importância das influências comerciais – em especial porque estas, com frequência, são invisíveis aos olhos do usuário. Há um aspecto de *segurança* aí: as crianças precisam saber quando estão sendo alvo de apelos comerciais e como as informações que fornecem podem ser usadas pelas corporações comerciais. Mas o letramento digital envolve também uma consciência mais ampla do papel global de publicação, promoção e patrocínio, e como elas influenciam a natureza da informação inicial disponível. É claro, esta consciência deve ser estendida às fontes não comerciais e aos grupos de interesse, que cada vez usam mais a *web* como meio de persuasão e de influência.

Audiência. Por fim, envolve também uma consciência de sua própria posição enquanto audiência (leitor ou usuário). Isso significa saber como a audiência é alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia. No caso da Internet, isso implica uma consciência de como os usuários têm acesso aos *sites*, como são abordados e guiados (ou estimulados a navegar) e como

são reunidas informações sobre eles. Significa também reconhecer as diversas formas como a mídia é utilizada, por exemplo, por diferentes grupos sociais, e refletir sobre como ela é usada no cotidiano – e como pode ser usada de modo diferente. Em alguns sentidos, é claro, o termo *audiência* (aplicado à *antiga* mídia) não expressa a interatividade da Internet – embora termos substitutos também não sejam muito mais satisfatórios (Livingstone, 2004).

Este arcabouço básico não se aplica apenas à mídia da *informação* (se, de fato, a *web* não puder mais ser vista só como fonte de *informação*). Em princípio, ele pode também ser aplicado a outros aspectos da mídia digital, inclusive a mídias *ficcionais*, tais como os jogos de computador e os *video games*.

Escrevendo a Mídia Digital

Finalmente, é importante enfatizar que o conhecimento da mídia envolve tanto *escrever* quanto *ler* a mesma mídia; e aqui, novamente, a tecnologia digital apresenta alguns novos e importantes desafios e possibilidades. A crescente acessibilidade desta tecnologia significa que crianças bem jovens possam com facilidade produzir textos multimídia e mesmo hipermídia interativa – e números crescentes de crianças têm acesso a tal tecnologia em suas casas. Assim como com a mídia mais antiga (Lorac; Weiss, 1981), os professores estão usando cada vez mais programas de multimídia como forma de auxílio à aprendizagem da matéria numa série de áreas curriculares. Aqui, os alunos produzem seus próprios textos multimídia na forma de *sites* ou CD-ROMs, com frequência combinando texto escrito, imagens visuais, simples animação, áudio e vídeo. Vivi Lachs (2000), por exemplo, descreve uma série de atividades produtivas feitas com alunos do Ensino Fundamental em aulas de ciências, geografia ou história. Estes projetos geralmente envolvem a *re-apresentação* que as crianças fazem de sua aprendizagem para uma audiência de crianças mais jovens na forma de materiais de ensino multimídia ou *sites*. Um dos aspectos mais desafiadores deste trabalho é a interatividade: os alunos têm de pensar bem sobre como diferentes usuários poderiam interpretar e usar suas produções, e como navegarão. No entanto, embora as produções das crianças com frequência recorram a elementos da cultura popular (tais como jogos de computador), o conteúdo das produções é primordialmente factual e informacional.

Das aulas de artes surgiram ainda outros potenciais usos de mídia digital. Estes projetos frequentemente envolvem a participação de *artistas digitais* de fora da escola, e sua ênfase é no uso da mídia para *autoexpressão* e *exploração criativa*. Dessa forma, os alunos podem experimentar as possibilidades de diferentes formas de arte e as maneiras de serem combinadas e manipuladas usando o computador, ao explorarem temas como *identidade* e *memória*. O modelo implícito aqui é o do trabalho artístico da multimídia de vanguarda, embora (aqui novamente) os alunos tenham a tendência de *importar* elemen-

tos da cultura popular. Este trabalho pode também envolver um elemento de reflexão crítica, em especial onde se vincula a comunicação com uma audiência mais ampla. Rebecca Sinker (1999), por exemplo, descreve um projeto de multimídia *on-line* que passou a desenvolver elos entre uma escola infantil e sua comunidade. O projeto pretendia marcar o centenário da escola e oferecer às crianças oportunidades de "[...] investigar suas próprias famílias, a comunidade, histórias e experiências, explorando mudanças e celebrando a diversidade" (Sinker, 1999). Usando *software* de *multimedia authoring*, o projeto reuniu fotografia, vídeo, desenho, narração de histórias, ilustração digital, som e texto. Talvez mais significativo tenha sido o fato de os resultados do projeto (na forma de um *site*) estarem disponíveis a uma audiência mais ampla do que normalmente estariam os trabalhos infantis.

Estas abordagens são interessantes e produtivas, mas há dois fatores que as distinguem do uso da produção digital no contexto da educação midiática. Em primeiro lugar, essa educação, quase sempre, é caracterizada por um enfoque explícito na cultura popular – ou pelo menos no compromisso com as experiências cotidianas dos alunos com a mídia digital, em vez de tentar impor uma prática *artística* ou *educacional*. No caso da Internet, significa reconhecer que os usos que a maioria dos jovens faz do meio não são primordialmente *educacionais*, pelos menos não no sentido estrito. Os professores precisam reconhecer que os usos que os jovens fazem da Internet estão ligados a seu entusiasmo por outra mídia – e que isso deve se refletir nos textos por eles produzidos.

Em segundo lugar, há o elemento da reflexão teórica – a relação dinâmica entre o fazer e a compreensão crítica, que é crucial para o desenvolvimento do *letramento crítico*. No contexto da educação midiática, o objetivo não é inicialmente o de desenvolver habilidades técnicas, nem promover a *autoexpressão*, mas estimular uma compreensão mais sistemática de como funciona a mídia e daí promover formas mais reflexivas de usá-la. Nesse sentido, a educação midiática contesta o uso instrumental da tecnologia como *auxílio pedagógico* transparente ou neutro. Na verdade, essas ferramentas digitais podem habilitar os alunos a conceituar a atividade de produção de forma muito mais eficiente do que era possível com a mídia analógica. Quando, por exemplo, passa-se à produção de vídeos, a tecnologia digital pode tornar claros e visíveis alguns aspectos fundamentais do processo de produção que com frequência permanecem *ocultos* quando se usam tecnologias analógicas. Isso fica claro, por exemplo, na edição, quando questões complexas sobre seleção, manipulação e combinação de imagens (e, no caso do vídeo, de sons) podem ser abordadas de uma forma muito mais acessível. No processo, as fronteiras entre a análise crítica e a produção prática – ou entre *teoria* e *prática* – vão se desfazendo (Burn; Durran, 2006).

No entanto, meu argumento aqui é muito mais amplo do que só uma pregação da educação midiática. A metáfora do letramento – embora não sem seus problemas – propicia um meio de imaginar uma abordagem mais coerente e

ambiciosa. A crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação. Em vez de só acrescentar o letramento midiático ou digital ao menu curricular, ou colocar ICT noutra matéria escolar, precisamos de uma *reconceituação* mais ampla do que queremos dizer com letramento num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica. Isso, de forma alguma, é sugerir que o letramento verbal não é mais relevante, nem que os livros devam ser descartados, mas sim que o currículo não pode seguir confinado a uma noção estreita de letramento, definida só em termos do impresso.

Conclusão: o lugar da escola

A ideia de que a tecnologia em si mesma transformaria radicalmente a educação – e até mesmo resultaria no fim da escola – não passou de ilusão. A escola provavelmente continue, ela serve a funções sociais (e de fato econômicas) que não se limitam ao seu papel com o ensino: historicamente, ela tem funcionado também como agência de cuidado da criança. Todavia, a escola não pode dar-se ao luxo de ignorar o papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens. Como tenho argumentado, testemunhamos hoje o alargamento da lacuna entre a cultura escolar e a cultura das crianças fora da escola. Para transpor esta lacuna, precisaremos mais do que tentativas superficiais de combinar educação e entretenimento, ou um relato festejador do potencial educativo da nova mídia. A concepção expandida do *letramento midiático* que delineei acima fornece o que considero ser uma abordagem bem mais crítica e produtiva.

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. *Acesso*, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação. Pelo menos em princípio, a escola poderia desempenhar um papel vital de ampliar o acesso – talvez em parceria com outras instituições *intermediárias*, tais como bibliotecas e centros de tecnologia da comunidade. Contudo, longe de restringir as desigualdades, há alguma evidência de que as escolas podem na verdade ampliá-las. Os jovens que já tenham um alto grau de acesso fora da escola têm maior probabilidade de participar das atividades escolares relacionadas à tecnologia e aproveitar mais do que os outros (Selwyn, 1998). Há o perigo de ocorrer o que Attewell e Battle (1999) chamam de *efeito Vila Sésamo*, isto é, uma intervenção destinada a possibilitar que as crianças mais pobres *igualem-se*, em termos educacionais, a seus colegas abas-

tados pode acabar ampliando as desigualdades existentes fundadas na classe social, na etnicidade e no gênero, uma vez que são os meninos, as crianças da classe média e os brancos (que têm maior acesso à tecnologia fora da escola) que têm maior probabilidade de se beneficiarem. Os pessimistas veriam isso como mais um exemplo da função da escolarização como meio de reprodução da sociedade – ou, no mínimo, mais uma evidência de que, como diz Bernstein (1970), "[...] a educação não pode compensar a sociedade" (Bernstein, 1970). Esta tem a probabilidade de continuar a mesma, a não ser que esforços sejam direcionados às necessidades daqueles que são tecnológica e culturalmente excluídos.

Em sentido amplo, poder-se-ia argumentar que a incursão da incursão da tecnologia/incursão tecnológica dirigida comercialmente a tantas esferas das vidas pública e privada exige um novo enfoque no papel da escola enquanto instituição da esfera pública. Tal como a esfera pública do século XVIII de Habermas (1962), a escola deveria abrir um espaço para debate amplo e público, acessível para todos. Deveria se situar entre o cidadão (neste caso, o aluno) e o funcionamento tanto do mercado quanto do Estado. E, assim como a universidade, ela deveria ser equipada com profissionais com o poder de tomar decisões sobre como a educação deva ser feita. Se isso parece simples e incontestável, vale lembrar as desigualdades de acesso que caracterizam cada vez mais a educação pública, a crescente importância das companhias comerciais na gerência de escolas e a visão governamental do ensino enquanto questão de *oferecer* um currículo definido externamente.

Além de reafirmar as funções públicas da escola, precisamos também desenvolver seus elos com outras instituições da esfera pública – e talvez imaginar novas funções. A superação da divisão entre a escola e a vida dos alunos fora da escola pode ser promovida por instituições sociais *intermediárias* tais como bibliotecas, centros de educação para adultos, projetos de arte da comunidade e mesmo museus. Os prédios escolares constituem valiosa riqueza da comunidade e poderiam ser abertos a um leque de atividades muito além do cotidiano escolar. Neste sentido, as escolas podem aprender com as instituições mais informais que se desenvolveram em torno de novas tecnologias. *Cybercafés*, por exemplo, são vistos como importantes *espaços liminares* situados no intermédio da casa, da escola e da rua, os sítios *on-line* e *off-line*, de trabalho e brincadeira (Beavis et al., 2005). Da mesma forma, Chris Bigum (2002) fornece-nos um estudo de caso interessante sobre como as escolas podem usar a tecnologia (em particular, a midiática criativa) como meio de desenvolver uma participação maior nas necessidades e nos interesses da comunidade. No processo, a comunidade torna-se também uma audiência das produções criativas dos alunos. É claro que a Internet em si pode ser vista como espaço público desta natureza, embora seja cada vez mais apossada pelos imperativos dos negócios e, no caso das escolas, usada como forma de relações públicas. Assim, hoje é questão significativa para as políticas públicas manter os espaços

não comerciais participativos da Internet, o que não quer dizer *espaços oficialmente autorizados e controlados*.

Obviamente, a escola não vai desaparecer. Contudo, num ambiente que é cada vez mais dominado pela proliferação da mídia eletrônica e das demandas e dos imperativos da cultura de consumo, a escola precisa, com urgência, assumir um papel mais proativo. A tecnologia talvez possa dar sua contribuição, embora não o faça espontaneamente. Em suma, precisamos parar de pensar nessas questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura.

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

Notas

1 Veja, nesse sentido, Cordes e Miller (2000).

2 Luditas eram os membros de organizações trabalhadoras na Inglaterra do século XIX que se opunham à Revolução Industrial. O nome vem de Ned Ludd, um dos líderes do movimento. Os luditas chamaram atenção pelos seus atos. Invadiram fábricas e destruíram máquinas, que, segundo eles, por serem mais eficientes que os homens, tiravam seus trabalhos, requerendo, contudo, duras horas de jornada de trabalho.

3 Nesse sentido, é usada a expressão *technology poor*, que vem de uma oposição entre o norte – *Gene poor but technology rich* ("Pobre em termos de genes, mas rico em tecnologia") – e o sul – *Gene rich but technology poor* ("Rico em termos de genes, mas pobre em tecnologia").

4 Fonte de informação de boas práticas e informação útil a diferentes públicos-alvo.

5 Sobre isso, pode-se consultar: www.educaunet.org.

Referências

ATTEWELL, Paul; BATTLE, Juan. Home computers and school performance. **The Information Society**, 15(1), p. 1-10, 1999.

BEAVIS, Catherine et al. Cafés: cafés, places of gathering or sites of informal teaching and learning? **Education, Communication and Information**, v.5, n.1, p. 41-60, 2005.

BERNSTEIN, Basil. Education cannot compensate for society. In: COSIN, Ben et al. (Org.). **School and Society**. Milton Keynes: Open University Press, p. 61–7, 1970.

BIGUM, Chris. Design sensibilities, schools, and the new computing and communication technologies. In: SNYDER, Ilana (Org.). **Silicon Literacies**: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age. London: Routledge, p. 130-140, 2002.

BUCKINGHAM, David. **After the Death of Childhood**: Growing Up in the Age of Electronic Media. Cambridge: Polity, 2000.

BUCKINGHAM, David. **Media Education**: Literacy, Learning and Contemporary Culture Cambridge: Polity, 2003.

BUCKINGHAM, David; SCANLON, Margaret. **Education, Entertainment and Learning in the Home**. Buckingham: Open University Press, 2003.

BUCKINGHAM, David; SCANLON, Margaret. Connecting the family? Edutainment websites and learning in the home, **Education, Communication and Information**, 4(2/3), p. 271-291, 2004.

BUCKINGHAM, David; SEFTON-GREEN, Julian. Gotta catch 'em all: structure, agency and pedagogy in children's media culture. **Media, Culture and Society**, v.25, n.3, p. 379-399, 2003.

BURBULES, Nicholas; CALLISTER, Thomas. **Watch IT**: The Risks and Pormises of Information Technologies for Education. Boulder, CO: Westview, 2000.

BURN, Andrew; DURRAN, James. Digital Anatomies: analysis as production in media education. In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (Org.). **Digital Generations**: Children, Young People and New Media Mahwah. NJ: Erlbaum, 2006, p. 273-293.

CARR, Diane et al. **Computer Games**: Text, Narrative and Play. Cambridge: Polity, 2006.

CUBAN, Larry. **Teachers and Machines**: The Classroom Use of Technology Since 1920. New York: Teachers College Press, 1986.

CUBAN, Larry. **Oversold and Underused**: Computers in the Classroom. New York: Teachers College Press, 2001.

DAVIES, Julia. Hello newbie! big welcome hugs, hope u like it here as much as i do! An exploration of teenagers informal on-line learning. In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, R. (Org.). **Digital Generations**: Children, Young People and New Media. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

EPPI Centre. **A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of ICT on Literacy Learning in English, 5 and 16**. London: Institute of Education, EPPI Centre, 2004.

FABOS, Betina. **Wrong Turn on the Information Superhighway**: Education and the Commercialization of the Internet. New York: Teachers College Press, 2004.

FACER, Keri et al. **Screenplay**: Children and Computing in the Home. London: Routledge, 2003.

FACER, Keri; FURLONG, Ruth. Beyond the myth of the 'cyberkid': young people at the margins of the information revolution. **Journal of Youth Studies**, v.4, n.4, p. 451-469, 2001.

GEE, James. **What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy**. Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan, 2003.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York: Wiley, 1997.

GOODSON, Ivor; MANGAN, Marshall. Computer literacy as ideology. **British Journal of Sociology of Education**, v.17, n.1, p. 65-79, 1996.

HABERMAS, Jurgen. **The Structural Transformation of the Public Sphere**. Cambridge, MA: MIT Press, [1962] 1989.

HOLLOWAY, Sarah; VALENTINE, Gill. **Cyberkids**: Children in the Information Age. London: Routledge, 2003.

ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. Harmondsworth: Penguin, 1971.

KENWAY, Jane; BULLEN, Elizabeth. **Consuming Children**: Education – Entertainment – Advertising. Buckingham: Open University Press, 2000.

LACHS, Vivi. **Making Multimedia in the Classroom**: A Practical Guide. London: Routledge, 2000.

LEVIN, Douglas; ARAFEH, Sousan. **The Digital Disconnect:** the widening gap between internet-savvy students and their schools. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project, 2002.

LIVINGSTONE, Sonia. The challenge of changing audiences: or, what is the audience researcher to do in the age of the internet? **European Journal of Communication**, v.19, n.1, p. 75-86, 2004.

LIVINGSTONE, Sonia; BOBER, Magdalena. UK Children Go Online**: Surveying the Experiences of Young People and their Parents. London: London School of Economics and Political Science, 2004.**

LIVINGSTONE, Sonia; VAN COUVERING, Elizabeth; THUMIM, Nancy. **Adult Media Literacy**: A Review of the Research Literature. London: Ofcom, 2005.

LORAC, Carol; WEISS, Michael. **Communication and Social Skills**. Exeter: Wheaton, 1981.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). **Completing the Foundation for Lifelong Learning**. Innsbruck: Studien Verlag, 2004.

OFSTED *ICT.* **In Schools**: The Impact of Government Initiatives Five Years On. London: OFSTED, 2004.

OLIVER, Martin; PELLETIER, Caroline. Activity theory and learning from digital games: implications for game design. In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (Org.). **Digital Generations**: Children, Young People and New Media. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, Seymour. Trying to predict the future. **Popular Computing**. October, 1984.

POSTMAN, Neil. **The Disappearance of Childhood**. London: W.H. Allen, 1983.

SCANLON, Margaret; BUCKINGHAM, David. Debating the digital curriculum: intersections of the public and the private in educational and cultural policy. **London Review of Education**, **v.**1, n.3, p. 191-205, 2003.

SCANLON, Margaret et al. Motivating maths? Digital games and mathematical learning. **Technology, Pedagogy and Education**, v.14, n.1, p. 127-139, 2005.

SELWYN, Neil. The effect of using a home computer on students: educational use of IT'. **Computers and Education**, 31, p. 211-227, 1998.

SELWYN, Neil. Gilding the grid: the marketing of the National Grid for Learning. **British Journal of Sociology of Education**, v.20, n.1, p. 59-72, 1999.

SELWYN, Neil. Doing IT for the kids: re-examining children, computers and the information society. **Media, Culture and Society**, 25, p. 351-378, 2003.

SELWYN, Neil. **Online/of-course:** exploring the political and social construction of digital learning, paper presented at the Centre for the Study of Children Youth and Media, Institute of Education, University of London, 7th June, 2005.

SELWYN, Neil. Exploring the "digital disconnect" between net-savvy students and their schools. **Learning, Media and Technology**, v.31. n.1, p. 5-18, 2006.

SINKER, Rebecca. The Rosendale Odyssey: multimedia memoirs and digital journeys. In: SEFTON-GREEN, Julian (Org.). **Young People, Creativity and New Technologies** London: Routledge, 1999.

TAPSCOTT, Don. **Growing Up Digital**: The Rise of the Net Generation. New York: McGraw Hill, 1998.

TINGSTAD, Vebjorg. **Children's Chat on the Net**: A Study of Social Encounters in Two Norwegian Chat Rooms. PhD thesis, NTNU Trondheim, 2003.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering Toward Utopia**: A Century of Public School Reform. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

WARLICK, David. **Raw Materials for the Mind**: A Teacher's Guide to Digital Literacy. 4. ed. Raleigh, NC: The Landmark Project, 2005.

WILLIAMS, J. et al. **The Skills for Life Survey**: A National Needs and Impact Survey of Literacy, Numeracy and ICT Skills. London: Department for Education and Skills, 2003.

David Buckingham é professor no Institute of Education da University of London, Londres, Inglaterra, e diretor do Centre for the Study of Children, Youth and Media. Suas pesquisas focam as interações das crianças e jovens com as mídias eletrônicas e a educação para a mídia.
E-mail: d.buckingham@ioe.ac.uk

Tradução: Ricardo Uebel.



¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible?

Guillermo Bustamante Zamudio

RESUMEN – ¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible? Frente al consenso – sin debate – de que la escuela está en crisis, el psicoanálisis sostiene que la educación es imposible: en su seno proliferan productos residuales de los que no se puede deshacer, y que nombra cada vez de manera distinta, de acuerdo con la trascendencia con que intente explicarlos en su momento. Estos restos son constitutivos de la manera como advenimos sujetos en el lenguaje, de manera que no se puede buscar el problema, ni la solución, en un ser moral, en un cuerpo orgánico, o en un desarrollo truncado. Para enfrentar la regulación del niño, la educación ha mostrado un camino; pero hoy deja de mostrarlo, y entonces intenta: dejar atrás la tradición, competir en el campo informativo y regular la interacción mediante la modalidad del contrato... modalidades todas de renuncia a su especificidad.

Palabras-clave: **Escuela. Sujeto. Cuerpo. Lenguaje. Regulación.**

ABSTRACT – School Crisis? Or Impossible Education? Against the consensus – without discussion – that school is in crisis, psychoanalysis argues that education is impossible: proliferate within it of waste products that can not be undone, and that names each time differently, according to transcendence with attempting to explain in due course. These remains are constitutive of how we emerged in the language subjects, so that you can not find the problem or the solution, in a moral, in an organic body, or a truncated development. To the regulation of the child, that education has taken place showing a path, but today is left to show the way, and then try: moving beyond tradition, to compete in the information field and regular interaction with the type of contract ... all forms renounces of specificity.

Keywords: **School. Subject. Body. Language. Regulation.**

La Mayoría, ¿Tiene la Razón?

Una cadena de personas e instituciones con diversas relaciones frente al campo educativo, a través de distintos medios, durante mucho tiempo, coincide en señalar una 'crisis' de la educación escolar. Tal unanimidad sorprende: ¿se pueden equivocar tantas personas? "Cuando el río suena, piedras trae", dice el refrán popular. Ahora bien, la unanimidad suele producirse al menos por dos vías, cada una de las cuales aglutina a sus partidarios de una manera particular: 1) de un lado, puede haber acuerdo cuando personas que pertenecen a un campo intelectual – en el sentido de Pierre Bourdieu (1966) – aceptan describir-explicar un asunto de la misma manera. Pero este tipo de acuerdo, por una parte, es pasajero, en tanto ese campo se caracteriza por una pugna permanente por el control del sentido. Y, por otra parte, los acuerdos en el campo intelectual tienden a darse entre un número reducido de personas, pues las jergas técnicas se van diferenciando y especializando cada vez más. La especialización puede definirse como menos personas hablando provisionalmente, con propiedad, acerca de menos tópicos; y acceder a lo que esos círculos plantean requiere dedicar una vida, aprender a hablar un tecnolecto. En esta modalidad, el efímero consenso es un *exceso* de discusión. Pues bien, el caso que se comenta no cumple estas condiciones: no cumple la primera, pues se oye hablar de la *crisis* de la escuela desde hace mucho tiempo: el dispositivo parece haber nacido en crisis[1]. Y tampoco cumple la segunda condición, pues el conjunto de personas e instancias que enuncia la crisis de la escuela es muy grande, puede crecer de forma permanente y no muestra tendencia a resquebrajarse. 2) De otro lado, el consenso puede producirse por otra vía: la falta de discusión. Se trata de un mecanismo que permite el ejercicio práctico de diversos intereses sociales (no necesariamente conciliables), como piensa Bourdieu (1982). Este tipo de consenso no se origina en un campo intelectual, donde las categorías se definen entre sí, sino más bien en los campos de recontextualización – en el sentido de Basil Bernstein –, donde las nociones se amontonan; allí la consolidación se garantiza, entre otras, justamente por la tolerancia a todo tipo de interpretación, siempre y cuando se dé lugar a los intereses prácticos[2]. Basta, entonces, con interrogar a cualquiera de los voceros de la idea de que la escuela está en crisis, para verificar que cada uno posee una débil versión (que no requiere estar relacionada con la de los otros); incluso para muchos será difícil siquiera intentar una sustentación de tal idea, quedándoles el recurso de "lo dicen las noticias", "lo escuché en la TV" o "¿acaso no es evidente?".

En definitiva, en el asunto de la *crisis* de la escuela hay un consenso del segundo tipo, multitudinario, duradero, poco compacto.

Además, la justificación de los intereses prácticos tiene un requerimiento: la idealización. Con ella como fondo, una muestra cualquiera de escuela real en primer plano siempre se revelará en falta. Así, quienes mencionan esa *crisis*

como descubriendo algo, como diagnosticando algo nuevo[3], imaginan la posibilidad de que el dispositivo escolar piense su lugar en la sociedad y, en consecuencia *responda al reto*, *se modernice,* como dicen. Se idealiza una condición material cuando se la desconecta de sus relaciones. Y en el abismo entre la idealización y la realización específica se alberga todo tipo de interés: llevar al parque a los niños, vender servicios y productos, cobrar sueldo, obedecer, hacer campaña... para hablar de los más evidentes. Y, para pasar desapercibido (en tanto tales intereses no son los que se enuncian públicamente como objetivos de la escuela), se habla con las palabras de moda: *calidad*, *competencias*, *eficiencia*.

Entonces, conviene hablar de *crisis* no sólo para justificar cualquier intervención en la escuela (no importa que vaya en sentido contrario a la intervención anterior), sino también para diluir la propia responsabilidad en una suerte de fatalidad causada por otros: cada interés buscará sus culpables, más allá de sus narices.

En cambio, desde los campos intelectuales, la descripción de la escuela es distinta: no masiva, transitoria, compacta. Por ejemplo, se pueden ubicar ciertas propiedades estructurales que explican por qué alguien que enfrente la escuela sin un cuerpo conceptual puede percibir como *crisis* lo que no es más que la complejidad de su funcionamiento regular. De hecho, hay al menos un campo intelectual que está de acuerdo (por supuesto, con sus propios criterios) con algo así como una 'crisis' de la escuela. Se trata del psicoanálisis. Según esta disciplina, *la educación es imposible*, pues, dada la naturaleza de su acción con los aprendices, se topa con algo estructural del niño, algo que actúa todo el tiempo de forma silenciosa, algo que – querámoslo o no – se incorpora en el dispositivo y produce, de manera constante, malestar, problemas, síntomas, restos inasimilables.

Claro que las implicaciones de pensar en tales términos una crisis no son las mismas que en el caso del consenso por falta de discusión; allí se suele desplegar una serie de mecanismos, en la dirección de los intereses en juego, a nombre de los más altos propósitos, y, al final, aparece siempre el mismo diagnóstico. En el caso del psicoanálisis – como se verá –, tendremos una imagen de la escuela desde las categorías propias de un campo de producción simbólica; imagen que no llevará a *tomar medidas*, ni siquiera a *sugerir salidas*, sino más bien a crear un terreno de interpretación de lo que allí ocurre, incluso del sentido de las acciones emprendidas en pos, supuestamente, de *salvarla*, pues proponerse cambiar las condiciones paradigmáticas bajo las cuales un dispositivo funciona es presuponer que se está por fuera de las condiciones paradigmáticas mismas. Ahora bien, esto no quiere decir que los propósitos no cuenten, sino que cuentan en el contexto de unas condiciones de posibilidad. Y tampoco esto quiere decir que tales condiciones permanezcan indefinidamente, que no sean producibles, sino que la posibilidad de producirlas no se reduce al propósito.

El resto, ¿es inevitable?

El funcionamiento de la escuela siempre genera unos productos no deseados (es a lo que vamos a llamar *resto*): trampas, síntomas, problemas, agresiones, malestar; asuntos que no dejan que la cosa funcione a cabalidad, o que le permiten funcionar pero a un alto costo. Con todo, dichos asuntos serán percibidos y tramitados no en su *objetividad*, en su *materialidad*, sino en tanto *noticias* perceptibles desde las perspectivas que las hacen suyas. La posibilidad misma de percibir está subordinada a la perspectiva, razón por la cual no se pueden tener primero los datos para luego hacerles una descripción, un análisis, una clasificación, un tratamiento. Más bien habría que entender cuál punto de vista dio lugar a que se *recogieran* – a que se *escogieran*, más bien, incluso, a que se *produjeran* – los datos que se tienen (Coffey y Atkinson, 1996, §1). El dato no está ahí, dócil, con el fin de ser percibido; así en las cosas, no habría distintos análisis para *los mismos* datos. Cada enfoque recorta un mundo de manera particular, de forma que el mismo *fenómeno* contendrá datos distintos (según desde dónde se mire), y un dato esperado será susceptible de hallarse casi en cualquier fenómeno (pues la perspectiva es *productiva*).

Así, de acuerdo con la perspectiva desde la que se suma el acto educativo, el resto producido por la operación del dispositivo escolar, o bien se nombrará de una manera que le da cierta configuración, o bien resultará invisible, como se verá más adelante (cfr. §3). En el primer caso, hará entrar a la escuela discursos y personas cada vez más distintos, y abrirá la posibilidad de remitir a los niños a instituciones cada vez más distintas. Enumeremos tres perspectivas[4] que convocan ciertas trascendencias: 1) Si se lo asume desde una trascendencia moral, aquello de que el niño no se deja simbolizar se llamará, por ejemplo: *indisciplina*, *maldad*, *desagradecimiento*, *indecencia* e, incluso, *posesión*. Se creerá que la causa es una mala disposición moral del niño-problema. El castigo, la orientación espiritual y hasta el exorcismo serán algunas de las maneras mediante las cuales los ministros de la fe (religiosos, maestros, padres) intenten reincorporar esos restos, para que la escuela pueda funcionar (o funcione *mejor*). Pero no sólo los restos persisten, en alguna medida, sino que la nueva acción producirá unos nuevos[5], es el caso, entre tantos que podrían citarse, de los efectos del acercamiento entre algunos formadores espirituales y sus discípulos, denunciados con escándalo creciente en los últimos años bajo una acusación de pedofilia que silencia la *didascalofilia*[6] concomitante. 2) Si se lo asume desde una trascendencia naturalista, dependiendo de la época y del matiz de la perspectiva, aquello del niño que no se deja simbolizar se llamará, por ejemplo: *idiotez*, *trastorno por déficit de atención con hiperactividad* [TDAH], *disposición hereditaria*, *discapacidad*, *necesidades educativas especiales*. Se creerá que la causa es una deficiencia orgánica del niño, constitutiva o accidental. El tratamiento técnico será la manera mediante la cual el facultativo (médico, fonoaudiólogo, terapeuta, etc.) intente reincorporar esos restos. Pero no sólo éstos persisten, en alguna medida, sino que la nueva

acción producirá unos nuevos, es el caso, entre otros, de los efectos secundarios producidos por drogas suministradas a los niños diagnosticados de hiperactividad[7]. 3) Si se lo asume desde una trascendencia funcionalista, aquello que el niño no se deja simbolizar se llamará, por ejemplo: *problemas de aprendizaje*, *ritmos diferentes de aprendizaje*, *stress* e, incluso, *trauma*. Se creerá que la causa es una resistencia del niño, una falta de desarrollo, una atipicidad o una reacción a una efracción (como efecto de vulnerar un espacio *privado* del sujeto, a escala personal, familiar, social, cultural: allí entran asuntos como la burla, el maltrato, el desplazamiento, la discriminación, etc.). La creatividad pedagógica, el ajuste didáctico, la intervención psicológica, la *reparación*, la *reinserción*, serán algunas de las maneras mediante las cuales los expertos (maestro, psicólogo, trabajadora social, etc.) intenten reincorporar esos restos. Pero no sólo éstos persisten, en alguna medida, sino que la nueva acción producirá unos nuevos, la pereza de estudiar, por ejemplo, podrá convertirse en resistencia al tratamiento.

También es posible asumir el asunto desde una intrascendencia relativista, pero tal postura se coloca en el límite de la posibilidad del funcionamiento de la escuela. En esta dirección tal vez podría ponerse la manera como asumió Jules Celma trabajar con los niños en la escuela, en pleno 68 francés: cuando trabajó como docente durante el año escolar 1968-1969 en Francia, evitó toda conducta regulativa con los niños (Celma, 1971). En tal perspectiva, el resto se llamará, por ejemplo, "sujeto surgido del intersticio de las máquinas y de los dispositivos discursivos" (García, 2006, p.11). Se creerá que la causa es una propiedad inherente al deseo, como entidad molar (no molecular); se pensará que los dispositivos mismos son los encargados de acallar esta manifestación, codificándola. Es decir, que el funcionamiento de la vida social es un intento – siempre fallido, pues habría *líneas de fuga* – de reincorporar el resto. No es una posición que aparezca con frecuencia en la escuela, entre otras porque – como dijimos – se ubica en el límite de su posibilidad, parte de un principio que la invalida.

Las tres perspectivas que pueden campear en el espacio educativo piensan que el resto no debería aparecer y, en consecuencia, convocan algunos saberes (religión, medicina, psicología, pedagogía, terapia ocupacional, ciencias sociales), para tratar de aplacar los efectos, para aislarlos, incluso para sacarlos del área de la institución educativa y, con la satisfacción de estar detectando lo que no es pertinente *adentro*, enviarlos a la iglesia, al hospital, al consultorio, al centro especializado. Tal vez por manejar una idea deíctica del lenguaje no piensan que intercalar unas nuevas palabras, unas nuevas maneras de motejar a los niños, introduce nuevos elementos al tinglado escolar, en relación con los cuales, por ejemplo, se generan nuevos nombres con los cuales identificarse, de los cuales obtener una nominación, algo del *ser*, de la satisfacción.

Estamos ante un asunto de *registro*: si el problema está en el alma del niño, qué bien le vendría una formación moral, un juego de perdón y castigo, incluso un exorcismo; si el problema está en el cuerpo del niño, qué bien le vendrían

unas drogas, una intervención quirúrgica e, incluso – a futuro –, una programación genética; si el problema está en el desarrollo de la inteligencia del niño, qué bien le vendrían unas motivaciones, unos refuerzos, unas experiencias *significativas*. Los viejos proyectos totalitarios no han dejado de existir; sólo se revisten de nuevos remoquetes. En todos los casos, el niño debe ejercer una acción sobre sí: arrepentimiento y templanza, en el primer caso; docilidad y resignación, en el segundo; y esfuerzo y tolerancia, en el tercero.

Pero, ¿y si no se trata principalmente del alma, o del cuerpo biológico o de la función? Parecería ser que no: i) el resto se muestra resistente a la plegaria, pues a ésta siempre hay que agregarle más sacrificio, entrega, templanza... pero el mal acecha y la posesión diabólica ocurre con más frecuencia justamente en los recintos donde más y mejor se ejercen las prácticas que se le oponen; ii) el resto se muestra resistente al medicamento, pues las dosis han de ser incrementadas, los cócteles de drogas han de ser cambiados, los efectos secundarios no se hacen esperar; iii) el resto se muestra resistente a la motivación, que ya presupone la falta de ganas, y que nunca encuentra ese ansiado punto final en el que el aprendiz tendría su propio motor, sino que el dispositivo queda condenado a tratar de ganarse una atención que más esquiva se torna a medida que se le hacen más concesiones.

Educar: ¿un oficio imposible?

Según el segundo tipo de consenso al que nos referíamos en §1, la crisis de la escuela sería producida por algún acontecimiento superable, no sería algo constitutivo, sino fortuito, pues la escuela *en esencia* sería *toda* posible, gracias a tener buenas intenciones e ir dirigida a unos seres *inocentes* – a los que habría que *formar* –, *ignorantes* – a los que habría que *informar* –, aprovechando su materia *disponible* y *creativa* (ya nos hemos referido a los restos, que lo son justamente porque se apartan de este panorama). En contraste, para Freud si la educación no enseña a los niños a fracasar, si se orienta por las ideas de armonía, amor y juego, entonces no los prepara para afrontar la particularidad de la vida humana, que no se realiza en la dimensión de los ideales.

Freud pone la educación en relación con los *oficios imposibles*: "tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles – que son: educar, curar, gobernar –, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos" (Freud, 1925, p.296-297). Entonces, si la educación es imposible, puede preverse su *crisis* permanente. Ahora bien, ¿eso implica que debamos cejar en el esfuerzo por educar? Este tipo de aporía no es infrecuente en este autor: en *El malestar en la cultura* (1930, p.83), por ejemplo, dice que no estamos hechos para la felicidad, pero que ello no justifica la renuncia a buscarla. La dimensión ética del hombre estriba en la dificultad, en la

contingencia de la vida social; no tendría valor estar allí como meros testigos de la verificación de las leyes del funcionamiento de las cosas y de los dispositivos. Si todo funcionara bien, ¿cuál sería la razón de nuestra acción?

Si educar, curar y gobernar son imposibles, ¿por qué se siguen practicando? Cabe aclarar que, para el psicoanálisis, *impotencia* e *imposibilidad* son distintos: la impotencia es del orden de lo que se siente, mientras que la imposibilidad es del orden de lo que se deduce (Miller, 1988, p.91); es decir, en el primer caso se trata de una *posición subjetiva* frente a la vida, mientras en el otro se trata de los *límites* lógicos de algo. De tal manera, la imposibilidad ligada a tales profesiones parece incentivar su práctica, no impedirla[8].

Ahora bien, ¿por qué considerar imposibles a esas profesiones y, específicamente a la de educar? Si el lenguaje es, como dice Heidegger (1947), la casa del ser, esto es una promesa de consistencia: "vuélcate al lenguaje que *aquí* – pues lo propone un hablante – estarás en tu casa". Sin embargo, después, cuando ya no hay marcha atrás, resulta que el sujeto está mortificado justamente por el lenguaje: "por cosas que le fueron dichas y por cosas imposibles de decir" (Laurent, 2006). Y si la promesa educativa queda subordinada a la promesa simbólica, es decir, si consideramos que la educación se da principalmente *en* el lenguaje, entonces hay algo de esa promesa educativa que, de entrada, no se puede cumplir. Pero, ¿por qué es incumplible la promesa simbólica?

En *La biblioteca de Babel*, Borges (1944) lo muestra magistralmente: si todos los libros posibles existen en ese universo en forma de biblioteca, en tal lugar está aquel volumen que justifica la existencia de cada uno, que le da sentido a sus sufrimientos y a sus cuitas; sólo hay que encontrarlo, pero, puestos en ello, ¿cómo distinguirlo de todos aquellos otros libros que tergiversan esa justificación, pues también son libros posibles? De la primera esperanza se pasa a una desesperanza y de ahí a un rencor que se expresará en la destrucción de los textos, de esa ironía tan cruel, de ese laberinto tan pasmoso. Pero, ¿qué puede destruir un ser humano, por molesto que esté, de un conjunto infinito?

Desde el psicoanálisis se puede responder de varias maneras a la pregunta de por qué la promesa simbólica es incumplible. Una de ellas exige afirmar que, si bien la idea de la casa del ser es muy interesante, en tanto excluye la salida fácil de concebir el lenguaje como un objeto o como una herramienta exterior que el sujeto usaría a voluntad, sería necesario decir que no es una morada hecha a su propia medida, no a la medida del sujeto (¿pero acaso algo podría serlo?). Por eso, Lacan (1960) se pregunta qué sujeto concebir para un lenguaje así configurado, lo que no presupone una armonía entre ambos, ni siquiera una sincronía. Si el lenguaje fuera exactamente la casa del ser, el lenguaje y el ser tendrían que pertenecer al mismo registro, o la casa tendría que estar diseñada de cara a los requerimientos de su habitante, pero "[...] no puede hacerse coincidir un orden pluridimensional (lo real) y un orden unidimensional (el lenguaje)" (Barthes, 1978, p.22). El caso es que sujeto y lenguaje, si bien están ligados en varios puntos, también están distanciados en otros. Hay algo en el sujeto que se resiste a ser simbolizado, a pasar dócilmente por las palabras y por la lógica,

por las asignaturas del plan de estudios, por los propósitos educativos. Imposible de entrar a la estructura, lo no simbolizable se establece como su límite. No como una frontera que puede pasarse surtiendo ciertos requisitos, sino como un límite inherente a la estructura misma del lenguaje.

Si la educación también es hacer que las cosas de la instrucción y de la regulación funcionen, eso implica el intento de doblegar la tendencia opuesta del niño: pereza, indisciplina, falta de ganas de aprender, etc. Pero no se trata de una aspiración a dominar las conductas, "que siempre pueden modificarse por las buenas o por las malas, sino de inducir a *un sujeto* a que renuncie a aquello en lo que, adulto o niño, se satisface, aquello que un sujeto no está dispuesto a ceder aunque conceda" (Marín, 2004). La educación es imposible, entonces, en el sentido en que hay una región a la que no tiene acceso. El propósito de gobernar la conducta del otro tiene un límite. No hay manera de dirigirse a esa parte. No hay algo del mismo registro que sirva para operar sobre él.

Sin embargo, el psicoanálisis tiene ese resto como una de sus categorías. No lo quiere excluir, lo sabe *ineliminable*, lo sabe causa de la imposibilidad del propósito de gobernar al niño, lo sabe causa de la imposibilidad de educarlo a cabalidad. Tal vez se trata de la única disciplina que se refiere a esa parte como constitutiva del sujeto, como operante. El psicoanálisis es un dispositivo que no retrocede ante la *pulsión*, que es el nombre dado por Freud a ese factor residual: la primera vez que él se refiere con alguna extensión al tema educativo, plantea justamente que los educadores actúan de manera ininteligente e inoportuna, pues tratan de aplacar por la fuerza manifestaciones en los niños que – dicho con los valores de la lógica modal – son *necesarias* pero que se juzgan *contingentes* (Freud, 1913, p.192). En la escuela, según él, se sobrestiman las manifestaciones pulsionales y se obra de manera que los resultados – léase: *los restos* – son "no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño" (p.192). Aquí el concepto de Freud no se rige por los ideales; incluso concibe que las virtudes más elogiadas tienen su base justamente en las peores disposiciones, transformadas mediante formaciones reactivas y procesos de sublimación (p.192).

Y de formular idealizaciones nadie está exento. Autores tan brillantes como Hannah Arendt (1960) llegaron a plantear, por ejemplo, que "los nuevos" – así llama a los niños – traen un "proyecto inédito" para el mundo. Es la versión germano-americana de *los niños nacen con el pan bajo el brazo*. Una esperanza construida en un lugar ideal, el de la pureza de los niños, el de la novedad, el de la misión que tal vez traen al venir a este mundo[9]. Pero lo cierto es que, para poder articularse, los niños tienen que pasar por la palabra y, entonces, quedan viejos. El estreno es la última función. La novedad no estaría en esa semilla de proyecto que nace con ese bebé, sino en la manera como él – pero también cada uno de los que lo rodea, los que serán sus profesores y sus compañeros de pupitre – articule la delirante oferta de consistencia con su propia parte indómita.

La novedad y la posibilidad, entonces, no son de una generación en especial, ni provienen de la buena voluntad. La novedad es cada uno, el enredo

particular de cuerpo y palabras que cada uno es. Y esa novedad no es *fashion*, moda, bondad *per se*, sino más bien manera particular de estar en el mundo, de obtener ahí la satisfacción paradójica de portar ese parásito llamado lenguaje. Novedad permanente, pero sombría.

Tantos nombres que cambian con el tiempo (*desagradecimiento*, *hiperactividad*, *problemas de aprendizaje*, etc.) tratan de salvaguardar al dispositivo escuela del hecho de que contribuye a producir aquello que denuncia. Hablar de la escuela como algo exterior, ajeno, susceptible de serle remplazada la *parte* disfuncional (Milner, 2004), revela para Freud un desconocimiento de la manera como está configurado el niño: lo primero que él hace al referirse a la educación es explicitar su postura frente al niño, para oponerla a la figura idealizada del mismo en la escuela (idealización que ya está en lo social). Habla de un niño sexuado, lo que implica una serie de exteriorizaciones corporales y anímicas: complejo de Edipo, narcisismo, disposición perversa, erotismo anal, apetito de saber sexual, agresividad (Freud, 1913, p.191). Ahora bien, también señala un resto que, por no ser visible para ciertas perspectivas, no aparece como problema de la educación, como una de sus *crisis*. ¡Y podría ser la prueba más fehaciente de su fracaso! En ese mismo artículo, Freud señala (p.192) que la llamada *normalidad* se obtiene no pocas veces a expensas de la pérdida en la capacidad de producir y de gozar. Este es un ejemplo de algo que no aparece como dato del lado de las fallas, dada la perspectiva desde donde se describen los hechos (cfr. §2).

En resumen, la educación estructuralmente siempre estará en crisis. Ahora bien, eso no quiere decir que ahí todo es imposible, pues el límite – la estructura – es una apertura de posibilidades (Miller, 1998), pero no de todas; quiere decir, más bien, que el sentido de la acción tiene un marco de expansión, gracias a que tiene un límite. De ahí la magnífica ironía del cuento *Ajedrez infinito*, donde un personaje declara – contra toda evidencia – no haber sido vencido por la jugada de su adversario, en tanto puede demorar la respuesta hasta que las leyes o la idea del mundo no sean las mismas y él pueda hacer una jugada salvadora (Fayad, 1995). Ahora bien, la crisis estructural del dispositivo siempre se topará con posiciones que hagan pensar que es un artefacto cuyo sentido se puede transformar a voluntad, que lo podemos sacar de la crisis. También es algo estructural: el horror a la falta.

Nuevos restos: ¿efectos esperables?

Ayer, la escuela hubo de ser introducida por la fuerza, mediante el mecanismo *disciplinario*, o si no, recordemos a Pinocho, que no puede más que aceptarlo, a costa de su rebeldía, para poder devenir *niño*. La infancia fue el objeto que la escuela ayudó a inventar y que le fue necesario para poder ser. En cada época, sus integrantes se asociaron a anécdotas sociales vigentes, a

recortes particulares sobre la producción simbólica. Pero el giro ante el que estamos hoy, ¿se debe a esa variabilidad histórica?

El dispositivo empezó a ser regulado mediante mecanismos como las acreditaciones públicas, las evaluaciones masivas contra estándares, los *proyectos de mejoramiento* formulados por las mismas instituciones educativas. Y, al mismo tiempo, nuevos síntomas aparecen: indiferencia, imposibilidad de cautivar la atención de los estudiantes, tribus sin ideales, adicción a los aparatos electrónicos. Desde luego, las antiguas perspectivas interpretativas sólo atinan a lamentar las nuevas épocas, a echar de menos los *viejos tiempos* (en los que también se quejaban y también echaban de menos los *viejos tiempos*).

Pero, ¿se trata del nuevo odre para el viejo vino? Veamos cuatro aspectos que fueron fundamento de la escuela y que hoy se descomponen ante nuestros ojos: la tradición, la información, el cuerpo y la ley.

La tradición

Si la escuela participaba de la conservación de una tradición, habría que pensar en una época en la que las personas se debían a un gran Otro de lo simbólico. Había una cierta creencia en ese referente absoluto. Pero hoy, el anunciado fin de la historia, la advertida caída de los meta-relato, no son más que nombres de la erosión constante que sufre dicho referente. Los saberes relativos a lo social y a lo humano se encargaron de decir que todo es histórico, convencional, variable, caprichoso. Y un cinismo, amparado en la ciencia, se encargó de legitimarlo. En lugar de la inscripción del niño en algún lugar, está la moda pasajera, la falta de sentido, la obsolescencia de los objetos (los aparatos pierden vigencia entre el momento en que los compramos y el momento en que los desempacamos).

No se quiere tener una tradición. Es muy difícil poner al niño en relación con una tradición. No aparece la necesidad de hacer propio ese Gran Otro de las referencias culturales, de hacerse ahí con él, pues un dispositivo electrónico, pequeño, con una memoria cada vez más grande, me podrá ser conectado al cuerpo[10] y, entonces, tomaré de esa manera particular de ser hoy la cultura aquello que me sirva, lo que me dé la gana. A la manera de las películas, lo que necesite en un momento de trance, me llegará a la manera de un software que se instalará velozmente, de forma que potencialmente lo sé todo. No se trata de un amarre a la cultura que permite asumir de ciertas maneras las eventualidades de la existencia, sino de un programa a-histórico, eficiente.

Así, la respuesta escolar que asume tales parámetros, es decir, que se avergüenza de mostrarse referida a una tradición, que se pregunta por la *actualidad* de los datos que divulga, por la apariencia atractiva de su presentación, no hace más que proseguir esa corriente que desmorona su propia razón de ser.

La información

Si la escuela tenía el papel de informar, habría que pensar en una época en la que más o menos detentaba un monopolio sobre la información o, al menos, sobre la posibilidad de su interpretación. La escuela se veía como una fuente de datos: no sin razón, pues en muchos casos, lo que ella no informaba, no podía aparecer a través de otras fuentes. Pero hoy, las publicitadas ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación, han hecho desaparecer prácticamente ese supuesto papel de la escuela. ¿Cómo podría el maestro transmitir algo, si justamente nos vanagloriamos de vivir la época de la información, de su cada vez más veloz transmisión? Si de eso se trata, no hay como Internet (ojalá por banda ancha y permanente), como los soportes multimediales, como la televisión, como el cable, como la TV digital programable. De ahí que los libros empiecen a ser vistos despectivamente ante el ahorro de tiempo que significaría la obtención virtual de información.

¿Acaso no promete el *Gran Hermano Google* que ahí está todo, que basta con teclear unas palabras y ¡ya!, sin que debamos vincularnos con la cultura, depender de unos referentes, aprender algo, y luego nos desconectamos, navegamos por otras referencias, buscamos quién está chateando y nos diluimos en el sufrimiento agradable de estar solos en presencia virtual de otros, sin poder hacer preguntas, porque no está de moda pensar. Y si el dato que acabamos de encontrar se necesitare de nuevo (pues su destino es el olvido), sólo hay que volverse a conectar.

De otro lado, ¿a quién informarle en la escuela? Los estudiantes llegan informados, incluso pueden llegar mejor informados que el profesor. No demandan los datos que el maestro podría dispensar. Es que ese niño, ese muchacho que tiene al frente, puede estar esperando una llamada por el celular, oyendo música en su *iPod*, mandando mensajes de texto a través de su teléfono, recibiendo correo electrónico, contemplando la imagen que bajó a la pantalla del celular, tomando fotos con su cámara digital, mientras el maestro habla del *retículo endoplasmático*.

Pero el sentido de la escuela era más el de una interfase entre la producción simbólica y la posibilidad de acceso a ella (otra cosa era que, en determinado momento *también* fuera una importante dadora de información). Así vista, la función del maestro desbordaría la del corresponsal. De tal manera, cuando la escuela trata de competir en el nivel informativo, cuando trata de emular las fuentes informativas hoy disponibles y se desdibuja como interfase, no hace más que proseguir esa corriente que desmorona su propia razón de ser.

El cuerpo

La escuela dispuso de unos cuerpos dóciles, y también contribuyó a producirlos. En otro momento, los síntomas de los niños parecían afectar principalmente el asunto del aprendizaje y, apropiada de su papel, la escuela trataba

de poner remedio dentro de su propio campo. No quiere decir que lo hacía bien, sino que lo hacía de una manera particular. Pero tal vez hoy esté desapareciendo el adolescente: el que adolece de algo que justamente la escuela le daría. Y, en su lugar, lo que se produce es un efecto sobre el cuerpo: un cuerpo *desregularizado*. Para ello, la época tiene nombres rimbombantes, como el TDAH. El discurso que se sirve de la ciega producción científica acota la angustia con palabras así. Se trata del viejo nominalismo: poseer el nombre garantiza la posesión de la cosa. Peor aún: se trata del viejo animismo: poseer el nombre del enemigo ya es avanzar en su derrota: al nombre, al diagnóstico, le sigue el tratamiento, es decir, la química, bajo el supuesto de que el sujeto es una caña – decía Pascal –, un soporte material por el que fluyen líquidos, ondas electromagnéticas, haces de electrones, en fin, una cosa perfectamente descrita cuyo detritus es la conciencia[11].

El diagnóstico no arregla nada, por supuesto, pero todos quedan contentos porque sienten que hicieron algo: los maestros detectaron el *problema* y lo informaron oportunamente; las autoridades escolares, a su vez, lo transmitieron a los padres; y éstos acudieron al sacerdote de la nueva religión: el psiquiatra, quien sostiene un sello en su mano, mientras escucha impaciente – no más de diez minutos – a los desconsolados acudientes; entonces pone punto final a la queja tantas veces escuchada, conocida de memoria, y en un papel que ya tiene la firma, que ya tiene la fecha, estampa su sello: *Ritalina*[12].

La escuela se siente autorizada para derivar hacia otros especialistas, pues esos asuntos ya no parecen de su competencia[13]. Además es una manera de quedar en paz con la sociedad, pues ese discurso cientificista viene acompañado de unos estudios delirantes – por decir lo menos –, según los cuales los niños hiperactivos tienen más posibilidades de tener *problemas de conducta* en la adolescencia, de convertirse en malhechores. De manera que, si no le damos la droga, seremos responsables de la delincuencia del mañana: más del 75% de las recetas de MFD son extendidas a niños (cuatro veces más a los varones)[14]. El fracaso escolar continúa, pero ahora todos cuentan con una coartada: se ha hecho todo lo que estaba a nuestro alcance, pues, si no puede la ciencia, si no puede la química actuar frente a cuerpos químicos, ¿entonces quién?

Del niño angelical, inocente, ignorante, que debía ser formado e informado por la escuela, pasamos a un cuerpo marcado con el mal desde los genes (¿recuerdan ese tío que le gustaba beber tanto?), que debe ser tratado por la medicina. *Fármaco-dependientes* desde niños, pues la misma escuela crea esa categoría. Orgullosos, muchos de ellos, de estar ya en ese nivel, mientras los otros tienen que ser tratados como ángeles, como *tábula rasa*.

Pero, ¿y si el cuerpo no es un conjunto de órganos, sino un malentendido? En los albores del psicoanálisis, Freud y Breuer (1895) tomaron los síntomas corporales de las histéricas como mensajes enigmáticos, a los cuales buscaron una causalidad psíquica, más allá de la disfunción química. Por su parte, Lacan (1949) entendió que la percepción que el niño logra de su cuerpo es en realidad la percepción de una imagen, virtual, invertida, a la cual se aliena; así producido,

el cuerpo siempre está en déficit. La imagen del cuerpo – que no el cuerpo – regula el goce deslocalizado del niño: su cuerpo fragmentado todavía no ha logrado una *unidad* que sí tiene la imagen; no se trata, entonces, de una *realidad percibida*, *conocida* o *habitada*. El cuerpo es un objeto de goce (del niño y del otro) y toma el valor de la significación que el otro introduce (Ramírez, 2006). La regulación del cuerpo, que hoy aparece como faltante en la *hiperactividad*, es un asunto de la falta de ley (en sentido psicoanalítico).

La ley

El diagnóstico de hiperactividad señala nada menos que a lo más consustancial al ser del niño: su actividad, la medida de su vitalidad. Esto siempre había sido evidente: los niños son *inquietos*. La palabra no era un diagnóstico, no era un alias con el cual identificarse. Se sabía que esa característica del niño cedería poco a poco. Hoy se presiente que no cederá y, entonces, se busca normalizar la conducta. Ya no hay el camino de cada uno, su propia regulación en interacción con el otro, sino una actividad *universal*, igual para todos (de ahí tal vez el prefijo *hiper*: por encima de la norma). Pero el *para-todos* es mortífero. No da cabida a cada caso y, en consecuencia, no produce la regulación (el hallazgo que cada uno puede hacer de un deseo), sino la reacción.

Así, ante la imposibilidad de que algo de la regulación del vínculo con el otro se construya en el ámbito escolar, ante la imposibilidad de que una instancia Otra trascienda las relaciones entre estudiantes y maestros, entre estudiantes y directivas, entre estudiantes, entonces aparece el *contrato*: el Manual de Convivencia que padres y estudiantes firman ante la institución al comenzar un año lectivo; los compromisos que el estudiante firma, que incluso redacta de su puño y letra, cada vez que tiene un problema en la escuela. O sea, un intento de darle un estatuto simbólico a lo que sólo tiene un estatuto imaginario (Miller, 1998): yo firmo ante mi semejante. No parece que hubiera otra solución que obrar con la lógica del contrato... incluso nos parece más democrática que las anteriores. Y como el contrato especifica con claridad lo que hay que hacer – o, si no, hay que hacerle un *otrosí* – entonces prohíbe lo que no esté estipulado expresamente, y no obliga sino en relación con lo firmado. Es decir, una lógica que no abre posibilidades, que no permite al sujeto encontrar un lugar más allá de lo imaginario, hacerse a un deseo (a diferencia de la ley, que estipula un camino, que permite inventar). El contrato deja al sujeto plantado en la gramática que lo social tiene para todos: como no hay Otro de lo simbólico, toca hacerse uno a su medida a través del contrato (que puede ser, también, del orden de los pequeños grupos de poder, como las pandillas que los estudiantes inventan en la escuela). En esto la escuela se cree contemporánea, actualizada.

Para Concluir

Nuevas anécdotas ocupan el lugar de esa extraña cosa que es ser un humano y, por tanto, habría que preguntarse si la vieja herida sangra por nuevos síntomas o si los viejos síntomas tienen nuevas causas. Pero, en apariencia quien fracasa no es la escuela; el llamado *fracaso escolar*, contra el sentido de la expresión es el *fracaso estudiantil*: supuestamente la escuela hace lo que puede, pone lo mejor de sí, pero esos niños obtienen malos resultados, no quieren prestar atención o, mejor, no pueden, porque no se han tomado la *Ritalina*, porque tienen antecedentes genéticos. La escuela, en tanto institución, se muestra salvaguardada, erosionada y corroída, sí, pero salvaguardada. Cuando desaparezca, no habrá quien recuerde que ella misma hizo de su imposible una impotencia; con seguridad habrá un Decreto de un Gobierno de dudosa marca – como toda instancia que hoy se pretenda colocar en un lugar Otro – que nos exima de entender, de asumir nuestra responsabilidad en el asunto.

Mientras tanto, la escuela pretende hacer frente a estos problemas pero, en realidad, de un lado, contribuye a causarlos y, de otro lado, con las soluciones que inventa no hace más que exacerbar los asuntos de los que se queja. Así, por ejemplo, ha generado una separación cada vez más radical de ritmos de aprendizaje: los normales y los anormales, los inteligentes y los burros, los competentes y los incompetentes, los que necesitan tratamiento psiquiátrico y los que sólo van al psicólogo.

Bajo estas consideraciones, ¿podría la escuela escapar – en una especie de extraterritorialidad social – a la manera de proceder que parece imponerse? Sabemos, porque así lo ha hecho históricamente, que podría dirigirse al saber de una manera que mostrara un camino, responder como lugar de acogida del real de cada niño (Ramírez, 2006), situarse como Otro, pero la vemos sucumbir ante la tentación de corear con otros la cesación de la tradición, de intentar competir en información, de remitir al especialista el cuerpo des-regularizado y, en consecuencia, ante la necesidad de recurrir a la lógica del contrato.

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

Notas

1 Así como también la escuela parece haber nacido *reformada*, necesitada de *innovación*, llamada a no ser *tradicionalista,* etc.

2 Es el tipo de acuerdo al que se refiere Gustave Flaubert, en su *Diccionario de lugares comunes* (1851), cuando en uno de los epígrafes cita las Máximas de Chamfort en donde dice: "Parece cierto que toda idea pública, toda convención recibida, es una tontería, porque la hace suya un número elevadísimo de personas".

3 Pues otra propiedad de ese consenso es la ausencia de historia.

4 Sabemos que puede haber más perspectivas y que las enunciadas se pueden subdividir.

5 Que, de someterse a su vez a tratamiento, producirán otros y así sucesivamente.

6 Para entender este fenómeno, en muchos casos se hace necesario concebir, del lado del estudiante, una *philia* hacia su maestro.

7 El Metilfenidato que hoy se receta a los niños diagnosticados de TDAH se sintetizó buscando menos efectos colaterales neurovegetativos (vasopresores y broncodilatadores) y menos reacciones adversas (supresión del apetito e insomnio) que la anfetamina. Como se ve, no se trata de *eliminarlos* —se habla como si fuera imposible — sino de hacerlos *menos adversos*. *http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/druginfo/meds/a682188-es.html* (consultada en julio de 2010).

8 Como se ve, hablamos de dos tipos de valores: de un lado, los de la lógica modal, que acepta solamente cuatro: posible, imposible, contingente y necesario; y, de otro lado, algunos de los que resultan de torsiones que sufren los valores de la lógica modal cuando se intersecan con las posiciones subjetivas: la impotencia, el ideal, la fatalidad y el desconocimiento, respectivamente.

9 Freud (1913) ya había advertido que tales idealizaciones tienen que ver con el precio pagado por cada uno, a raíz del atravesamiento del Edipo.

10 Ya hoy simulamos a esos futuros cyborgs instalando de forma permanente aparatos *manos-libres*.

11 Cfr. la idea de *sueño* que tenía la ciencia en la época de Freud: restos de la acción conciente; cfr. la idea de *yo* que tienen hoy las neurociencias: lapsus de percepción de la actividad cognoscente del sistema nervioso central.

12 *Ritalin®*, *Concerta®, Metadate®, Methylin®,* son las marcas comerciales del metilfenidato (MFD), psicoestimulante sintetizado en 1944. Renombrado a raíz del diagnóstico de TDAH (años 1990). http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/druginfo/meds/a682188-es.html (consultado en julio de 2010).

13 Aunque esa constante remisión cause el aumento del gasto, con lo que se tiende a reenviarle otra vez el caso y, por eso, no es de extrañar que el maestro o el prefecto de disciplina sea quien dispense píldoras a la entrada del colegio.

14 Entre 1990 y 2005, la producción anual de MFD se multiplicó por diecisiete. Es el psicotrópico bajo fiscalización internacional con mayor distribución en el circuito legal. Los ingresos por medicamentos para el TDAH superan los 3.100 millones de dólares en USA, cifra superior al producto bruto interno anual de unos 50 países. http://www.articuloz.com/salud-y-ejercicio-articulos/la-ritalina-droga-del-control-272128.html (consultado en julio de 2010).

Referências

ARENDT, Hannah. La crisis de la educación. In**:** ARENDT, Hannah. **Entre el Pasado y el Futuro, Ocho Ejercicios Sobre la Reflexión Política**. Barcelona: Península, [1960] 1996.

BARTHES, Roland. **Leçon.** Paris: Du seuil, 1978.

BORGES, Jorge Luis. Ficciones. In: BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas**. Buenos Aires: Emecé, [1944] 1974.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual y proyecto creador. In: BOURDIEU, Pierre. **Problemas del Estructuralismo.** México: Siglo XXI, [1966] 1975.

BOURDIEU, Pierre. **¿Qué Significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal, [1982] 2001.

CELMA, Jules. **Diario de un Educastrador**. Buenos Aires: La flor, [1971] 1972.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos**. Medellín: Universidad de Antioquia, [1996] 2003.

FAYAD, Luis. **Un Espejo Después**. Bogotá: El Áncora, 1995.

FLAUBERT, Gustave. **Diccionario de Lugares Comunes**. Buenos Aires: Leviatán, [1851] 1991.

FREUD, Sigmund. El interés por el psicoanálisis. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, [1913] 1990.

FREUD, Sigmund. Pulsiones y destinos de pulsión. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, [1915] 1990.

FREUD, Sigmund. Prólogo al libro Juventud descarriada de August Aichhorn. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, [1925] 1990.

FREUD, Sigmund. Malestar en la cultura. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu, [1930] 1990.

FREUD, Sigmund. Conferencia 34 de las Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, [1932] 1990.

FREUD, Sigmund; BREUER, Joseph. Estudios sobre la histeria. In: FREUD, Sigmund; BREUER, Joseph. **Obras Completas**. vol. II. Buenos Aires: Amorrortu, [1895] 1990.

GARCÍA, Hernán. **Deleuze, Foucault, Lacan -** una política del discurso. Buenos Aires: Quadrata, 2006.

HEIDEGGER, Martín. ***Carta Sobre el Humanismo***. Madrid: Taurus, [1947] 1970.

LACAN, Jacques. El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos I**. México: Siglo XXI, [1949] 1984.

LACAN, Jacques. Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. México: Siglo XXI, [1960] 1995.

LAURENT, Eric. **Principios Rectores del Acto Analítico**. Disponível em: http://ampblog2006.blogspot.com/2006/09/principios-rectores-del-acto-analtico.html. Acesso em: 02 de set. 2006.

MARÍN, Mónica. Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesiones "imposibles"?. **Revista Norte de Salud Mental**. vol. VI, n. 21. Bizkaia: Osasun Mentalaren Elkartea (Asociación de salud mental y psiquiatría comunitaria). Octubre de 2004.p.75-78. Disponível em: http://www.ome-aen.org/NORTE/21/NORTE_21_100_75-78.pdf. Acesso em: ago. 2009.

MILLER, Jacques-Alain. **Estructura, Desarrollo e Historia**. Bogotá: GELBO, 1998.

MILLER, Jacques-Alain. Microscopía. **Revista *Escansión***. *Nueva serie,* nº 1. Buenos Aires: Manantial, [1988] 1989.

MILNER, Jean-Claude. Intervenciones en el Seminario de la Orientación Lacaniana de Jacques-Alain Miller. In: MILLER, Jacques-Alain**. Psicoanálisis y Política**. Buenos Aires: EOL-Grama, [2003] 2004.

RAMÍREZ, Lidia. Los nuevos síntomas escolares. In: RAMÍREZ, Lidia. **El Psicoanálisis Lacaniano en España**. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. 17 de enero de 2006. Disponível em: http://www.blogelp.com/index.php?s=blech. Acesso em: ago. 2009.

Guillermo Bustamante Zamudio é professor da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colômbia) e doutor em Educação pela mesma universidade. Trabalha com os seguintes temas: avaliação escolar, qualidade educativa, conceito de competência em educação, modalidades educativas e ensino de Literatura. E-mail: guibuza@gmail.com

Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade

Thomas Popkewitz

RESUMO – Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. Neste artigo, traço uma história das ciências dirigidas à escola na virada do século XX e hoje, focando primordialmente os EUA, e exploro os gestos dúbios de esperança e medo como uma história do presente. Considero os temas de salvação da educação progressista americana na pedagogia escolar, no cosmopolitismo da criança que envolve seu gesto de oposto da abjeção e da exclusão nas novas sociologias da comunidade e da vida da familiar urbana. Retorno aos temas da salvação, da educação e da comunidade urbana nas reformas contemporâneas num cosmopolitismo do presente que dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida que existe em relação aos medos daquela criança que vive fora do espaço cultural desse cosmopolitismo.

Palavras-chave: **Ciências da Educação. Políticas de Escolarização. Inclusão/Exclusão Social.**

ABSTRACT – Education Sciences, Schooling, and Abjection: difference and the making of inequality. In the article I history traces the sciences directed to the school at the turn of the 20th century and today, focusing primarily on the USA, and explore the double gestures of hope and fear as a history of the present. Considers salvation themes of American progressive education in school pedagogy in the cosmopolitanism of the child entails its opposite gesture of abjection and exclusion in the new sociologies of community and urban family life. Returns to the themes of salvation, urban education and community in contemporary reforms in the cosmopolitanism of the present directs attention to qualities of the child associated with lifelong learning that stands in relation to the fears of the child who lives in outside the cultural space of that cosmopolitanism.

Keywords: **Education Sciences. Politics of Schooling. Social Inclusion/Exclusion.**

A escolarização, na América do Norte e na Europa setentrional, incorpora temas de salvação que trazem à tona propostas Iluministas e Reformistas de emancipação e progresso para os projetos pedagógicos.[1] Pode-se dizer que a criança tornou-se o futuro cidadão cosmopolita cuja razão e racionalidade produzem liberdade e progresso. Os princípios emancipadores, no entanto, nunca foram meramente sobre liberdade e inclusão. Eles foram gestos dúbios de esperança e medo, produzindo processos de exclusão com os de inclusão.

As ironias e paradoxos da escolarização podem ser sucintamente expressos como: primeiro, o cosmopolitismo do cidadão que incorporou teses culturais acerca dos modos de viver. Essas teses direcionaram a atenção para uma vida ordenada por meio de princípios de razão e racionalidade (ciência), princípios tidos como universais e aplicáveis a toda a espécie humana. Esses princípios universais jamais foram tais, mas historicamente particulares. Os fundadores das Repúblicas Americana e Francesa, por exemplo, valorizavam a educação por pretenderem inscrever os princípios cosmopolitas com o intuito de produzir o cidadão, cuja participação era necessária no governo republicano[2].

Segundo, a construção do cidadão livre estava ligada aos sistemas de administração. A pedagogia era um desses sistemas. Desde o final do século XIX, as teorias sobre a criança e o ensino transcreveram esperanças do Iluminismo quanto à agência humana, razão e racionalidade aos princípios de organização da vida cotidiana.

Terceiro, as esperanças cosmopolitas incorporavam um estilo comparativo de razão. A própria estruturação deste pensamento moderno e das práticas quanto ao modo de viver como um cidadão iluminado traziam outras teses culturais. Nelas aparecem, simultaneamente, os medos das pessoas perigosas e dos perigos do futuro. Currículos e ensinamentos, por exemplo, diferenciavam a criança cosmopolita *civilizada* daquelas que, aparentemente, não incorporavam em si mesmas as características requeridas. As últimas eram crianças *retardadas* do início do século XX, que hoje são chamadas de imigrantes, em situação de *risco* e *socialmente menos favorecidas*.

Os gestos dúbios de esperança e medo cosmopolitas atravessaram o século XIX e atingiram o presente (Popkewitz, 2008)[3]. Wagner (1994) argumenta que a Modernidade não pode simplesmente ser escrita em termos de crescimento da autonomia e da democracia, mas sim em termos de mudanças registradas na administração social, que implicaram governar "[...] o deslocamento de ênfases entre as habilidades individualizadas e as capacidades públicas/coletivas" (Wagner, 1994, p. 14). Esse deslocamento de ênfase também traz à tona a relação inclusão e exclusão muito imbuída da *razão* pedagógica.

Neste artigo, exploro os gestos dúbios de esperança e medo como uma história do presente. Essa história dos traços das ciências dirigidas à escola na virada do século XX e hoje, focando primordialmente os EUA[4]. Na primeira seção, considero os temas de salvação da educação progressista Americana na pedagogia escolar. A Reforma Protestante, o Iluminismo americano cosmopolita, noções e imaginários de excepcionalismo nacional que se sobrepõem nas

teorias da criança, da família e da escola no campo das ciências pedagógicas. Esse cosmopolitismo da criança envolve seu gesto oposto de abjeção e de exclusão nas novas sociologias da vida familiar urbana e coletiva. Na segunda seção, retorno aos temas de salvação, educação urbana e comunidade nas reformas contemporâneas. O cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, que se posiciona em relação aos medos da criança que vive fora do espaço cultural desse mesmo cosmopolitismo; a criança classificada como *urbana*, pobre e em desvantagem, criança que não tem as capacidades para entrar na média, em que *todas as crianças aprendem*. Tanto no passado quanto no presente, as matérias escolares são usadas como exemplos para explorar os princípios por meio dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados na escolarização. A noção de alquimia é usada para considerar as ferramentas intelectuais das matérias escolares pela analogia aos alquimistas dos séculos XVI e XVII, que buscavam transformar um metal em outro[5]. Pensar nas matérias escolares como alquimias possibilita examinar historicamente as ferramentas de condução e tradução da pedagogia cujos propósitos e prioridades não são simples cópias das práticas disciplinares.

Os Gestos Dúbios do Cosmopolitismo na Pedagogia e nas Ciências Americanas do Início do Século XX: educação progressista

O desenvolvimento da escolarização pública em massa ao final do século XIX e início do século XX fez parte dos projetos de construção da nação transatlântica. O resultado desses projetos formou o que hoje é considerado como o Estado moderno do bem-estar social: um Estado que assumiu a responsabilidade de cuidar de suas populações. Os esquemas de seguro social concernentes à velhice e doença, à assistência aos pobres, à encampação estadual de novos bondes, ao planejamento urbano, à regulação dos riscos do trabalho assalariado através de políticas de desemprego, do desenvolvimento de infraestruturas para a reconstrução social rural e do sistema público de moradia, por exemplo, foram instituídos para a administração da sociedade em nome do bem comum.

O novo planejamento social não era apenas do cuidado com o individual. Ele incorporava narrativas de salvação, de como o indivíduo era e deveria ser. O mundo anterior, herdado da providência divina e do *status* social, foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica dirigidas ao presente e não para o Além. A visão religiosa da salvação foi transformada em noções de razão, racionalidade e progresso. A pedagogia era para efetivar os modos de vida em que as obrigações pessoais, as responsabilidades e a disciplina estavam ligadas em noções de progresso e autorrealizações narradas

como princípios de uma democracia liberal participativa. A história da escola de Ensino Médio moderna na França, segundo Durkheim (1978), pode ser lida como parte da missão civilizadora que procurava garantir a *sociedade iluminada* e a moral coletiva pela produção da criança educada.

A escola é compreendida como uma prática para o governo da sociedade mediante a produção da criança como sua futura cidadã. As novas ciências da criança forneceram estratégias particulares e concretas através das quais foi possível visualizar e administrar quem era e quem deveria ser a criança, bem como quem não se *enquadrasse* nesse espaço iluminado do futuro cidadão.

As Narrativas de Salvação, Nacionalidade e a Criança Virtuosa como Cidadã

A Revolução Americana reuniu, conectou e desconectou as narrativas puritanas de salvação com as ideias da razão universal do Iluminismo americano.[6] As teses culturais acerca dos modos republicanos de vida na América do Norte deslocaram-se da fé cristã milenar, em que o objeto de estudo era Deus, para um cosmopolitismo iluminista que rejeitou, em um nível, a universalidade da moral religiosa como base de uma moral comum à humanidade (Schlereth, 1977). Noutro nível, a república uniu "[...] a saúde da alma e a regeneração do cristão e do cidadão virtuoso, o júbilo do divino e a celebração do desígnio" (Ferguson, 1997, p. 43) com o planejamento do desenvolvimento e da *felicidade* humanos. A inserção paradoxal de noções puritanas de *boas ações* nas noções do cidadão republicano foram incorporadas nos escritos de John Adams (1991), um dos signatários da Declaração de Independência dos Estados Unidos. Adams colocou a colonização americana no contexto dos valores do Iluminismo, que se sobrepunha ao imaginário protestante. As colônias eram "[...] a abertura de um grande cenário e desígnio da Providência para a iluminação do ignorante e a emancipação da parte escravizada da humanidade em toda a terra" (Adams apud Wood, 1991, p. 191). As histórias de salvação redentora da nação falavam de "[...] fontes ilimitadas de energia através das quais os indivíduos descobriam quem eles eram: a personalidade florescia apenas através da exploração e do crescimento" (Wiebe, 1995, p. 186).

A nação incorporava qualidades associadas aos ideais do Iluminismo que ficaram conhecidas como o Excepcionalismo americano. Os primeiros temas puritanos da salvação atravessaram as narrativas de nação como o *povo escolhido*, cuja visão iluminista assinalava a nação e seus cidadãos como experiência humana excepcional de civilização que levava para os mais elevados ideais de valor e progresso do ser humano. A nação era descrita como *o Novo Mundo* ou *a Nova Jerusalém*. O tema religioso era transmitido no significado do *destino manifesto*, que justificava a expansão territorial da nação até o Oceano Pacífico, articulando antigos temas cristãos numa visão secular.

A fé da Reforma na razão iluminista foi trazida à escolarização. A educação da criança deveria garantir a redenção da sociedade incorporada pela nação. A nação e seu povo eram colocados nos temas puritanos de salvação como *a cidade na colina* e os *errantes do deserto*, cumprindo, assim, o papel da Nova Israel que cria a grande missão corporativa. Os errantes do deserto precisavam da educação das crianças, o que se estendeu àquelas que estavam fora da comunidade puritana (McKnight, 2003).

A pedagogia foi a *ordenança da conversão* desenhada sobre noções puritanas antigas de educação como evangelização e desígnio calculado das almas e sua salvação. Com base na noção de Calvino, de *curriculum vitæ* ou *curso de vida*, a educação tornou-se a preparação persistente para uma experiência de conversão que conferia o comportamento moral individual. O método da razão era para conseguir a realização reveladora espiritual. A comunidade fazia parte desse curso de vida ou do *curriculum vitae*. Ali, a liberdade do indivíduo era inseparável do mundo cultural compartilhado que dava unidade a toda a espécie humana.

A Ciência como Método de Planejamento da Sociedade e Desígnio do Povo

A reforma da sociedade e a escolarização incorporaram a fé na ciência; de fato, a racionalidade da ciência tornou-se parte da estruturação epistemológica dos temas da salvação sobre o progresso (Nye, 1999). A ciência tinha uma crença milenar no conhecimento racional, como força positiva para a ação e para o progresso trazidos à tona como parte da herança iluminista. As ciências sociais, assim como as ciências físicas, ao ordenarem o domínio do mundo natural, eram para descrever, explicar e orientar a solução de problemas sociais. As ciências sociais, no entanto, não procuravam apenas o entendimento racional e o planejamento da sociedade. Suas teorias, seus conceitos e métodos científicos incorporaram *histórias de salvação* que ligavam o indivíduo a um sentimento coletivo maior de missão e progresso. As pedagogias da educação progressista americana, por exemplo, incorporaram teses culturais sobre a sociedade americana nos princípios da individualidade. Esse indivíduo era um agente proposital de mudança num mundo cheio de contingências. O pragmatismo de Dewey está inscrito nessas narrativas e nessas imagens nacionais que falam da criança como o futuro cidadão preparado para agir e solucionar problemas. O modo de viver estava ligado aos princípios de cidadania numa sociedade em progresso e democrática (Popkewitz, 2005).

Duas trajetórias da ciência se sobrepõem no ordenamento das práticas da escolarização. Numa, a ciência prometeu o domínio das condições da vida social por meio de seus cálculos e dos princípios da administração social. Estudos de planejamento urbano e gestão das cidades, sobre as condições de

saúde e trabalho foram feitos e novas leis foram produzidas para o melhoramento social das populações urbanas. Através do planejamento da sociedade em nome do bem-estar coletivo, introduziu-se um serviço cívico independente de patrocínio político, leis do trabalho infantil, propriedade pública dos serviços e sistemas de transporte e leis de frequência escolar no Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio. Em segundo lugar, a ciência era uma forma de ordenar e planejar a própria vida cotidiana. Teorias da família e do desenvolvimento da criança deram atenção ao modo de constituir a experiência, a reflexão e a ação. Novas teorias interacionistas psicológicas e sociais forneceram *ferramentas* para pensar sobre o si como biografia planejada em busca de progresso interno e melhoramento social. Noções sobre os *traços* da personalidade, satisfação e realização, por exemplo, propiciaram conceitos que ligaram os propósitos sociais às avaliações pessoais sobre as escolhas feitas nas rotinas diárias da família, da escolarização e do trabalho. Crenças gerais sobre a ciência como um processo de racionalização da vida foram trazidos aos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, sobre os comportamentos aprendidos e sobre a solução de problemas, como princípios que norteiam ações. O conexionismo de Thorndike, o estudo da criança de Stanley Hall e o pragmatismo de Dewey, embora distintos no tocante a suas psicologias infantis, imbricaram-se ao trazerem às noções de infância e aprendizagem certos princípios concernentes à individualidade ligados às normas e aos valores de pertencimento e progresso coletivos (Popkewitz, 2005).

Um exemplo da sociologia do início do século XX, que estava relacionada com o trabalho pedagógico nos EUA, poderia ser a evocação de Horton Cooley (1909), do cosmopolitismo da nação e suas características excepcionais quando da articulação dos princípios ordenadores de suas ciências sociais. Cooley via os Estados Unidos como "[...] mais próximos, talvez, do espírito da ordem vindoura" (Cooley, 1909, p. 167), que é totalmente diferente de qualquer coisa anterior "[...] por dar maior ênfase à individualidade e à inovação e sem herdar a cultura de classe europeia" (Ross, 1972, p. 245). Da sociologia progressista americana, postulou as qualidades universalizadas da sociedade americana na tarefa das escolas e na construção do cidadão iluminado democrático. Ross acreditava que a *common school*[7] havia substituído a igreja medieval ao propiciar a coesão, "[...] concórdia e obediência" (Ross, 1930, p. 524) necessárias às sociedades modernas. A educação, argumentou, é a instituição social a produzir um senso de semelhança entre as diversas populações por meio da ênfase "[...] [no] *presente* e [no] *futuro* em vez de [no] *passado* (Ross, 1930, p. 259, grifo no original; colchetes da tradução). Esse senso de semelhança implicava uma individualidade que era um agente proposital de mudança através de processos que vinculassem a solução de problemas num processo orientado à ação continuada sem qualquer resolução.

A Questão Social: ciência, família urbana, criança e comunidade

A ciência enquanto estudo das condições sociais e como mentalidade de ordenamento do cotidiano moldou os movimentos educacionais americanos progressistas. Numa esfera ampla, o progressivismo americano (*ca* 1880-1920) implicou diferentes movimentos sociais e políticos ligados internacionalmente à chamada Questão Social, esforços do Protestantismo reformista para aplicar princípios científicos em resposta à desordem moral percebida e associada aos processos de urbanização, industrialização e imigração (Rodgers, 1998). Das reformas de governo da cidade aos estudos sobre a família, sobre a criança e sobre o sistema urbano de moradia, os progressistas dos EUA buscavam socorrer aqueles que sofressem ou caíssem em desgraça nas debilitantes condições da cidade para mudar seus modos de vida. O *indivíduo civilizado*[8] [*urbane*] da cidade usaria o conhecimento da ciência para estudar as condições *urbanas* que produziam o declínio moral e trabalharia com o governo na reforma efetiva que eliminaria os males e livraria seus cidadãos das transgressões morais. A ciência iria identificar as causas do alcoolismo, da delinquência e da prostituição, entre outras práticas, para que as intervenções conseguissem corrigir e criar modos cosmopolitas de viver ligados às narrativas da nação.[9] Investigações, etnografias e entrevistas – as ferramentas das novas disciplinas da sociologia e da psicologia – mapearam as condições da cidade e da vida cotidiana dos imigrantes do sul e do leste europeu, dos pobres e dos negros africanos ex-escravos que haviam deixado o sul (Lasch-Quinn, 1993).

As novas disciplinas, sociologia e psicologia, problematizaram e calcularam o pensamento, a fala, os sentimentos e as ações que moldassem a agência moral. Ideias de infância, educação infantil e família estavam entrelaçadas aos problemas de ordem moral e ao caos no desenvolvimento da saúde pública, do planejamento urbano e da escolarização. As novas ciências domésticas, mais tarde denominadas *economia doméstica*, concentram-se na melhora das condições de saúde através da racionalização da forma como os lares urbanos dos pobres e imigrantes eram organizados. A saúde não constituía apenas as questões físicas das doenças. Os discursos médicos eram metáforas para a educação infantil que enfocavam a limpeza, o asseio e as práticas nutricionais vistas como produção do bem-estar moral da criança. As mães deveriam exercer práticas higiênicas na preparação dos alimentos e na organização das dietas cotidianas. As psicologias infantis introduziam noções de desenvolvimento infantil cujos valores incorporavam determinadas narrativas de salvação como meio de atingir a autossatisfação através de uma vida moral. A ironia das ciências domésticas foi que as noções de educação infantil, limpeza, higiene e nutrição, designadas para mudar a vida dos pobres, entraram no viver burguês para mudar as relações de gênero da família.

As ciências da família e da criança estavam ligadas a uma urbanização da noção de comunidade. A imagem da família era o local inicial e mais imediato do paradigma de autorredução da cultura, de ligação da individualidade e de pertencimento coletivo ao *lar*. A família foi uma prática administrativa que trouxe amor e simpatia ao mundo industrial.

A percepção da falência da família foi colocada em relação à perda da comunidade por meio do desenvolvimento das relações abstratas associadas a sociedades modernas. Diversas vertentes da educação progressista tinham uma imagem nostálgica da comunidade rural quando da reflexão da reforma da família urbana. A sociologia da comunidade adaptou teorias sociais alemãs sobre as qualidades dúbias da esperança do iluminismo na cidade enquanto centro do progresso através de suas artes, ciências e cultura e as ameaças de desorganização moral. A esperança e os medos ganharam expressão nas teorias do sociólogo alemão Tönnies (1887-1957), trazidas às conversas progressistas sobre a cidade. Ele diferenciou a *comunidade* pastoral (*Gemeinschaft*), em que os vizinhos de antes da Modernidade aproximavam-se à natureza, da *sociedade* moderna (*Gesellschaft*), com leis, convenções e regras da opinião pública que perdeu de vista a fundamentação moral ou ética das imagens pastorais do cristianismo.

A imagem pastoral da comunidade foi redesenhada para a vida urbana. Interações e padrões de comunicação eram processos de mediação que ligavam a individualidade à integração coletiva e ao *lar*. As noções de Dewey *ação inteligente*, *solução de problemas* e *comunidade urbanizaram* o pastorado perante do modo de vida nas condições industriais. O Interacionismo simbólico de George Herbert Mead, as ações mediadas, a relação do outro generalizado e o *eu* pessoal, da mesma forma, reviram o imaginado *Gemeinschaft* como ideia urbana de comunidade "[...] sem comprometer os valores democráticos e liberais" (Franklin, 1986, p. 8; sic).

A integração coletiva e o lar foram incorporados às ciências da família, da criança e da escolarização em princípios particulares para pensar acerca da estabilidade e da mudança da sociedade. A noção de comunidade do sociólogo Cooley (1991), por exemplo, articulava um liberalismo romântico formatado por "[...] um espírito mais geral da natureza humana" do que era imaginado no excepcionalismo da nação (Cooley apud Ross, 1991, p. 245). Os padrões de interações das pequenas comunidades deveriam eliminar as qualidades alienantes da Modernidade. A comunidade foi ligada ao conceito de grupo primário para desenvolver formas de organização do cotidiano com as condições da sociedade moderna (Popkewitz, 2004). Cooley (1909) via a família como *grupo primário*, em que a criança aprende a ser civilizada por meio das comunicações face a face. Os sistemas comunicacionais da família podem, para Cooley, estabelecer os princípios cristãos através dos quais a adequada socialização efetuada pela família e pela vizinhança faria a criança perder a avareza, a luxúria e o orgulho e assim possibilitaria que a criança se *ajustasse* à vida moral e ao sacrifício para o bem do grupo.

A Alquimia da Educação Musical na Escola e os Medos Engendrados da Família e da Criança Urbanas

Para considerar as matérias escolares, apresento-as como análogas à alquimia medieval, isto é, processos de transporte e tradução que reviram a matemática e a música, por exemplo, em determinadas imagens, palavras, ideias e experiências relacionadas à pedagogia (Popkewitz, 2004; 2008). As traduções pedagógicas jamais são mera réplica das disciplinas acadêmicas. Elas implicam *ferramentas* de reconhecimento e ratificação através dos sistemas sociológicos e psicológicos de ordenamento e classificação da criança, como os discutidos acima.[10] A analogia das matérias escolares com as alquimias quer reconhecer que as matérias escolares implicam um espaço social e cultural distinto de homônimos disciplinares como história e música. Os princípios que ordenam e classificam a instrução escolar e a organização do conteúdo derivam de psicologias dirigidas a questões educacionais, e não às práticas disciplinares da compreensão. Além disso, as teorias e as práticas de pedagogia incorporaram os gestos dúbios discutidos acima na Questão Social. O estilo de razão no planejamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança inscreveu um método comparativo que "[...] reconheceu e distinguiu pobres, imigrantes e grupos racializados do 'corpo' social".

Uso a educação musical como exemplo da relação entre a pedagogia e a ciência na construção da criança *urbana.*[11] O currículo de música, de 1830 a 1930, fez parte de teses culturais cambiantes sobre os princípios da razão concernentes à cidadania, à nação, às qualidades da vida social e familiar e aos medos de declínio moral e degeneração se a criança não for *civilizada*. O Comitê Escolar de Boston, por exemplo, apoiou aulas de instrução vocal como prática em que a harmonia da canção era o modelo para a autorregulação da criança na sociedade. As atividades físicas de canto das crianças procuravam remediar os riscos que as doenças epidêmicas apresentavam à sociedade civil e propiciar os regimes atuais de estímulo à circulação para promover a saúde. O ensino das canções adequadas sobre saúde e bem-estar moral também removeria o sentimentalismo do bar e os encontros acalorados e serviria para regular as condições morais da vida urbana pela evocação *mais elevada* da nação.

A união da apreciação da música e a instrução vocal no currículo na virada do século XX esteve relacionada com certas teses culturais sobre a vida moral. A tese central da pedagogia se referia aos *infelizes*, aqueles que não eram ou não podiam ser cosmopolitas. A apreciação musical devia moldar a população para produzir cidadãos democráticos cosmopolitas e eliminar a delinquência juvenil, entre outros males da sociedade, isso através do uso produtivo do lazer e da autoformação. A autoformação da criança transformou as tradições alemãs de autoformação ou *Bildung* em um comportamento prescrito para evitar as características degeneradas associadas às populações raciais e imigrantes. Cantar, por exemplo, foi uma atividade para expressar a vida familiar de

laboriosidade e patriotismo, que foram instalados para combater os estereótipos raciais de negros e imigrantes. Um especialista médico dos anos 1920, que trabalhava na Philadelphia High School for Girls, descreveu o *jazz* (na época a rubrica incluía o *ragtime*) como causa de doenças nas meninas e na sociedade toda.

A psicologia educacional moldava a seleção e a organização da música nas primeiras décadas do século XX. A psicologia fisiológica sobre a devida quantidade de estímulo para o cérebro e o corpo uniu-se a noções de estética musical, crenças religiosas e virtude cívica. *Minstrelsy*, uma versão satírica da música negra e dos *spirituals*, que atraía grandes audiências no século XVIII e no início do século XIX, formou um contraste instrutivo com a complexidade da música e das tradições musicais da *civilização* europeia. A encenação da resposta musical na sala de aula classificou os hábitos de audição de acordo com a idade. Foi construída uma escala de valores que comparava o desenvolvimento humano imaturo ou primitivo com aquele de completa capacidade que corresponderia à raça e à nacionalidade. O avanço do conhecimento musical esboçado no manual do professor calculava a música como uma forma de psicometria associada com psicoacústica. O aspecto físico da música (acústica) foi combinado à noção de um aparato interno e musical para a percepção da acústica. O *ouvinte atento* era aquele que incorporava o modo cosmopolita da vida civilizada. No grupo, essa criança era distinguida do ouvinte distraído. Carl Seashore, professor de psicologia, alegou que um total de 10% das crianças testadas quanto aos talentos musicais não estavam aptos à apreciação musical. Nos manuais de ensino, a criança que não aprendesse a ouvir música de forma especial era considerada *distraída*, uma categoria que vincula distinções morais e sociais sobre a criança como preguiçosa, que usa palavrões, faz parte de gangue, delinquente juvenil, brincalhona, ou potencial fanática religiosa, tendo forte ênfase emocional e grande interesse em sexo.

Até aqui tenho explorado a pedagogia americana e as ciências da educação como ações que historicamente incorporam teses culturais sobre os modos de viver. Os modos de viver implicam princípios gerados das interações entre o excepcionalismo americano e os movimentos reformistas protestantes, imbricados com as teorias e com os métodos das ciências da educação, para a construção do cosmopolitismo da *razão* e das *pessoas razoáveis*. A universalidade e a particularidade do cosmopolitismo na pedagogia, como argumentei, eram exemplos comparativos que reconheciam as populações enquanto necessitadas de resgate e redenção. Esse reconhecimento estava simbolizado na *Questão Social* que, paradoxalmente, estabelecia diferenças e exclusões sociais. O enfoque na alquimia das matérias escolares na construção da criança dirige a atenção aos modelos de tradução do conhecimento disciplinar para o ambiente escolar como expressão dos gestos dúbios de governo na escolarização e suas ciências. Na seção seguinte, enfoco a virada do século XXI para considerar uma montagem diferente no governo com princípios de gestos dúbios.

Os Gestos Dúbios do Cidadão Cosmopolita Inacabado e das Reformas Escolares: início do século XXI

Esta seção (re)toma o passado no presente das reformas e das ciências escolares, os gestos dúbios de esperança e medo e o processo de inclusão/exclusão. A organização da seção dar-se-á, primeiramente, através das narrativas contemporâneas da salvação acerca da criança enquanto cidadã virtuosa. Depois, examina como a reforma das ciências quanto à Questão Social é retomada no *topoi*[12] de que *todas as crianças podem aprender*, sob o princípio implícito de que *todas* as crianças enquanto cosmopolitas são *aprendizes permanentes*. A inscrição de todas estabelece a unidade da totalidade na sociedade inclusiva, essa que abjeta as qualidades e características ligadas à criança urbana abandonada (*urban child-who-is-left-behind*), nome que a legislação americana usa para designar as populações menos favorecidas. A seção final considera a alquimia das matérias escolares e as ciências da pedagogia como geradoras de esperanças e medos da família e a criança urbana.

Narrativas de Salvação sobre a Criança Virtuosa como Cidadã

As esperanças de construção do cidadão virtuoso na missão civilizadora da escola atual falam da criança como cidadã da sociedade da aprendizagem global. A sociedade global, no entanto, é posicionada em relação às narrativas da nação que representam a saudade do governo do futuro. O relatório da reforma profissional, *O que é mais importante: Ensinando para o Futuro da América* (National Commission On Teaching & America's Future, 1996), por exemplo, trata dos valores normativos das aspirações do passado em efetuar mudanças no presente:

> Precisamos recuperar a alma da América. E para tanto, necessitamos de um sistema educacional que ajude as pessoas a formarem valores comuns, para compreenderem e respeitarem outras perspectivas, para aprenderem e trabalharem em altos níveis de competência, para assumirem os riscos e combaterem as desigualdades, para trabalharem à vontade com pessoas de diversas formações, e *continuarem aprendendo por toda a vida* (National Commission On Teaching & America's Future, 1996, p. 12, grifos do autor).

As reformas e a Questão Social surgiram na configuração particular do excepcionalismo americano que confere à nação e a seus cidadãos determinada unicidade e valor transcendente. A *recuperação da alma da América*, no entanto, não é a mesma da virada do século XX. A reforma da preparação do professor faz valer uma tese cultural coletiva acerca de um novo cosmopolitismo, que expressa tanto esperança quanto medos nessa retórica de *recuperar a*

alma da América – retórica que não tem nada a ver com o passado. Ela é uma tese cultural acerca dos modos de viver, ordenados por meio da conduta que *forma valores*, *respeita os outros*, *assume riscos*, trabalha com *diversas pessoas*, e uma individualidade que *continua a aprender por toda a vida*.

A criança virtuosa conceitualmente incorporada no relato é aquela que age como *cosmopolita inacabado*, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais, compromete-se com a construção social e com a reconstrução da sociedade da aprendizagem como cidadão global. Se examinarmos a literatura da reforma e o discurso em que este relato está escrito, o aprendiz permanente é um discurso sobre o indivíduo que continuamente persegue o conhecimento e a inovação numa cadeia sem fim para o futuro[13]. A subjetividade desse aprendiz entende-se sob a forma de um indivíduo empresário. A escolha torna-se o objetivo da vida. A solução de problemas e o trabalho colaborativo em comunidade são os caminhos para a contínua busca pela realização pessoal. A comunidade da sala de aula torna-se uma *estrutura de participação* interessada em criar identidades fluidas associadas à aprendizagem ao longo da vida. O cosmopolitismo implica a capacidade contínua de inovar e lidar com a mudança em processos de permanente escolha e solução de problemas. A criança age com autonomia (*seemingly*) e responsabilidade (*hopefully*) nessa contínua tomada de decisão e solução de problemas.

As estratégias ligam as características da criança às normas sociais e políticas que moldam as fronteiras em que *freedom* e *liberty*[14] são efetuadas. A individualidade do aprendiz permanente é colocada em padrões sociais constituídos em colaboração com os outros através de *comunidades de aprendentes* e comunidades de discurso. As salas de aula do início do século XX eram lugares de socialização em que a criança internalizava as normas de identidade coletivas e universais preestabelecidas; hoje elas constituem um espaço redesenhado de vida. A localização da responsabilidade não é mais apontada para o leque de práticas sociais e uma única esfera pública – a social. Essa responsabilidade localiza-se hoje em comunidades diversas, autônomas e plurais perpetuamente constituídas através da participação nas *comunidades* de aprendizagem.

A solução de problemas está alinhada aos registros políticos do liberalismo republicano nas reformas e nas ciências reformistas. A *comunidade*, por exemplo, é o lugar em que o solucionador de problemas aprende habilidades de pensamento através da participação em sala de aula – "[...] uma comunidade discursiva" (National Council Of Teachers Of Mathematics, 1989, p. 7) – e em "[...] uma *comunidade de conhecedores* que compartilham na construção de crenças ou conhecimento" e cujo conhecimento "[...] é criado através de processos discursivos e negociação dos significados construídos em concordância com as normas do grupo" (Nelson et al., 2001, p. 6). A pesquisa ordena a nova democracia da sala de aula ao construir conhecimento por meio da participação e colaboração. Encontramos uma "[...] sala de aula em que as diferenças são valorizadas, em que os estudantes aprendem a importar-se e respeitar

uns aos outros, e em que os comprometimentos com uma sociedade justa e democrática são incorporados e aprendidos" (Ball, 2001, p. 13).

Quaisquer que sejam os méritos da solução de problemas e da comunidade, eles não são a simples descrição de algum raciocínio natural da criança que a pesquisa meramente recupera. As narrativas do cosmopolita inacabado, através de suas noções de solução de problemas e de comunidade, conectam o âmbito e as aspirações dos poderes públicos com as capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos. A *comunidade da sala de aula* é um espaço social de relações morais em que os indivíduos formam obrigações e submissão em múltiplas comunidades. Sutherland e Balacheff (1999), por exemplo, estabelecem que a ênfase nas atividades de solução de problemas e a construção de significados na educação matemática são a resposta social moderna à necessidade de capacitar as crianças para serem cidadãs – isto é, membros de uma sociedade na qual tanto tenham acesso à cultura compartilhada quanto sejam empoderados por ferramentas intelectuais e emocionais para enfrentarem problemas no ambiente de trabalho e no dia a dia.

A criança que tem a iniciativa de planejar o futuro está perseguindo determinado modo de viver. O projeto de vida é para traçar sua biografia como um movimento contínuo de uma esfera social a outra, como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tem um valor de e em si. Essa ação é um fluxo contínuo de solução de problemas na projeção não apenas do que será feito como também do que no futuro essa pessoa será. A agência é dirigida à solução de problemas que persegue o desejo nas escolhas infinitas de busca de contínua inovação.

O empoderamento da liberdade é tratado como se as cercas não existissem. Entretanto, a liberdade de escolha expressa um fatalismo dos processos de globalização. O cosmopolitismo inacabado é construído como se fosse a inevitável marcha do globalismo ao qual os professores respondem com mudanças curriculares. Professores, administradores de escolas e representantes do governo, num estudo da União Europeia, expressaram esse fatalismo (Lindblad; Popkewitz, 2004). A nova criança é a que faz escolhas para ser mais feliz e bem-sucedida numa globalização que não tem autor nem necessidade de ser explicada. O futuro ubíquo do globalismo impossibilita o indivíduo, como é citado num livro didático do Ensino Médio francês, de "[...] escapar ao fluxo de mudança" (Soysal; Bertiloot; Mannitz, 2005, p. 24). O globalismo é naturalizado para internalizar e cercar os espaços de participação.

As Ciências Reformistas e a Revisão da Questão Social

Se o cosmopolita inacabado é a esperança do futuro, há outro tipo de esperança que é acompanhado de medo nas reformas escolares. A esperança de uma sociedade inclusiva implica estratégias de eliminação da marginalização

social e econômica causada pelo fracasso de determinadas populações de crianças nas escolas. Essa esperança de uma sociedade inclusiva é retratada na expressão da legislação da reforma nacional intitulada *No Child Left Behind* (*Nenhuma criança abandonada*), que reconhece a necessidade de aumentar a qualidade da escola e os resultados de determinados grupos étnicos, raciais e economicamente carentes. O lema dos programas nacionais e da pesquisa que dá suporte às reformas é que *todas as crianças podem aprender*, significando uma instituição igualitária e o compromisso da sociedade e dos políticos.

O reconhecimento dado às populações excluídas implica gestos dúbios e a revisão da Questão Social. A contínua reiteração de *todos* nas políticas e na pesquisa sobre reformas escolares sinaliza retoricamente o compromisso com uma sociedade igualitária e inclusiva. Os *Princípios e Padrões para a Matemática Escolar*, por exemplo, estabelecem que "[...] *todos* os estudantes, não obstante suas características pessoais, formação, ou desafios físicos, devem ter oportunidade de estudar – e continuar a aprender – a matemática" (National Council Of Teachers Of Mathematics, 2000, p. 12, grifos do autor). O *American Council on Education* (1999), no relatório da reforma sobre a formação de professores, reafirma essa esperança no apelo de uma educação "[...] acessível a *todos* os estudantes, não apenas aos ricos e afortunados [...]" (American Council on Education, 1999, p. 5, grifos do autor).

A inscrição da expressão *todas as crianças* não é só comprometimento ético. Ela expressa um conjunto de distinções que classificam e ordenam a unidade desde a qual é estabelecida a diferença. Essa diferença é a criança abandonada que não incorpora as qualidades do cosmopolita inacabado, do aprendiz permanente cujo modo de viver implica estimar responsabilidade nas próprias escolhas, solução de problemas e a inovação contínua. A identidade e a diferença são inscritas nas teorias psicológicas e nas categorias da pedagogia que calculam e ordenam o ensino e a aprendizagem. A unidade de *todas as crianças* apaga a diferença, mas, simultaneamente, estabelece divisões. Se eu voltar ao aprendiz permanente e à sociedade da aprendizagem, parecerá que não há diferenças, uma vez que todas as crianças resolverão problemas e trabalharão de forma colaborativa num processo contínuo de escolha e inovação. Entretanto, nesse *todas* as crianças, há distinções e diferenciações que designam as qualidades e características daquelas que não se enquadram no *todas* as crianças.

A diferença é apagada e reinscrita por meio da pesquisa que é para incluir todas as crianças. Estudos sobre as crianças urbanas abandonadas ilustram uma série de fatos pessoais que desenham os territórios dos que pertencem e não pertencem. Na educação americana, os conjuntos de distinções e classificações da criança *abandonada* imbricam-se com aqueles da *criança urbana*. Se eu usar um estudo etnográfico de um programa alternativo de formação de professores de escolas urbanas e rurais (Popkewitz, 1998), a criança urbana será determinada categoria de ser humano e uma tese cultural da diferença. O

urbano não é lugar geográfico, mas espaço cultural e tese sobre quem não se *enquadra* nas qualidades inscritas da criança cosmopolita inacabada. Noutras nações, essa criança poderia ser denominada criança menos favorecida, em situação de *risco* ou *carente*. A tese cultural da diferença nos EUA deve ser compreendida comparando-se suas cidades como espaços de grande riqueza e urbanidade cosmopolita que coexiste com os espaços de pobreza e segregação racial. As crianças que moram em prédios de apartamentos e em casas restauradas das cidades americanas aparecem como *civilizadas* (*urbane*) e cosmopolitas – não como urbanas (*urban*). As crianças que moram nos subúrbios e nas áreas rurais juntam-se às crianças designadas como das *áreas pobres dos centros das cidades* (*inner city*), como *vistas* e consideradas diferentes das civilizadas (*urbane*), tendo *poucas expectativas*, baixa autoestima, famílias disfuncionais e pobreza. O significado do *urbano* está, então, na tese cultural acerca da criança, e não na distinção geográfica.

Os perigos e as populações perigosas são imbricações das distinções sociais, culturais e psicológicas que formam determinada categoria sobre um tipo de criança e família. Os *sites* federais na Internet de identificação das reformas, acerca *do que serve* para melhorar o rendimento das crianças, buscadas na legislação do *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Abandonada) e na pesquisa sobre equidade no ensino da criança *urbana* (*urban*)[15] falam nos riscos para o futuro por meio de categorias psicológicas de baixa autoestima e pobre conceito de si mesmo. As qualidades psicológicas são juntadas com categorias sociais/morais para expressar medos sobre, por exemplo, famílias disfuncionais, lares dirigidos por pais ou mães solteiros, pobreza e delinquência juvenil. A criança urbana abandonada é reconhecida como morando

> "[...] na pobreza, estudantes que não são falantes nativos do inglês, estudantes com deficiência, meninas, e diversos estudantes não brancos [que] têm tradicionalmente muito maior probabilidade do que seus iguais de outros grupos demográficos de serem vítimas de baixas expectativas" (National Council Of Teachers Of Mathematics, 2000, p.13).

O problema do fracasso da criança é reduzido ao lugar comum psicológico – baixas expectativas.

A esperança da salvação através de políticas e da pesquisa imbrica-se com o medo da desorganização moral que volta à tona para a (re)visão da Questão Social dirigida à criança e à família. A criança abandonada é também a família abandonada, que é reconhecida como família com necessidades diferentes e especiais. A pesquisa, por exemplo, foca as famílias das crianças que fracassam na escola como *famílias fracas* e *famílias vulneráveis* (Hildago et al. 1995, p. 500). Os pais, diferenciados e normalizados como tendo um nível de educação e um *status* socioeconômico inferior, são imigrantes (dependendo de quanto tempo moram no país), vivem em áreas residenciais pobres e são etnicamente definidos (vivendo ou não em enclaves étnicos), entre outros (Hildago et al.,

1995). As classificações sociais e econômicas da criança e da família estão ligadas a relações estruturais nas relações de gênero e com padrões de comunicação relacionados ao gênero, tais como a mãe ser solteira ou adolescente (Hildago et al. 1995; David and Lucille Packard Foundation, 2002).

As diversas categorias da criança e da família constituem uma determinada classificação de desvio que inclui características sucintas cronológicas, culturais, fisiológicas e psicológicas. O acúmulo da família *frágil* e *vulnerável* recebe a abstração das ciências ou a gerência impessoal da razão acerca do grupo e das habilidades pessoais e as capacidades das pessoas.

Ironias da Democratização, Autonomia e Participação nos Espaços Alquímicos da Pedagogia

Um lugar em que o cosmopolitismo inacabado e a Questão Social aparecem como parte do mesmo fenômeno das ciências reformistas é na matemática escolar. Numa ressoante declaração frente à reforma escolar americana, o modelo de padrões curriculares do National Council of Teachers of Mathematics (2000) argumenta que o estudante precisa ser preparado para um futuro em que a mudança é "[...] característica ubíqua da vida contemporânea, de forma que o aprender compreendendo é essencial para permitir que os estudantes usem o aprendido na solução de novos tipos de problemas que inevitavelmente enfrentarão no futuro" (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, p. 20). A literatura padrão da matemática escolar, por exemplo, coloca a solução de problemas e as comunidades de aprendizes numa tese cultural particular sobre o estar vivendo num futuro incerto onipresente para o qual o ensino de matemática prepara a criança.

O futuro ubíquo pode ser pensado historicamente como aquele que esteve presente com a formação da nação moderna, com noções de democracia e com *pensamento* sobre a agência humana e o progresso associado ao cosmopolitismo *iluminado* americano. Esteve claramente presente no pragmatismo de Dewey, por exemplo, por meio dos conceitos de ação inteligente, solução de problemas e comunidade. A tese cultural era a de uma individualidade cuja reflexão e ação eram continuamente dirigidas ao futuro que traria um mundo mais progressista e humano.

Entretanto, são irônicos os processos alquímicos acerca da construção social do conhecimento, da incerteza e do futuro ubíquo das sociedades da aprendizagem. Acima de tudo, essas sociedades, na verdade, não são absolutamente incertas nem ubíquas. As práticas de falar a verdade dos modelos de tradução em *The Principles and Standards of School Mathematics* (National Council Of Teachers Of Mathematics, 2000), por exemplo, baseiam sua seleção de conteúdo sobre o *conhecimento convencional* da área. Na base da noção de *convencional* está o tratamento da matemática como estruturas formais,

lógicas e analíticas classificadas como *corpos de conhecimentos* – sistemas de conceitos, provas, generalizações e procedimentos – que as crianças aprendem. A qualidade linguística de *corpos*, *conteúdo*, *alcance do conteúdo* e *conhecimento conceitual* trata as disciplinas como inertes, imutáveis, *coisas* (conceitos ou provas) sem ambiguidade. A solução de problemas da criança serve para *testar* o conhecimento da matemática escolar, por exemplo, tem um *status* ontológico distinto das questões de epistemologia (Brousseau, 1997). A solução de problemas, quando distinta das disciplinas acadêmicas, é para acessar e confirmar a realidade do mundo exterior e para arbitrar a verdade e a falsidade na própria vida pessoal.

A dupla face da prática alquímica é encontrada nos livros didáticos de ciências, quando examinados da virada do século XX até 1995 (Mc-Eneaney, 2003a; 2003b). A organização do ensino mudou dramaticamente no sentido da maior participação para propiciar aumento da relevância pessoal e acessibilidade emocional. Essa participação liga a *expertise* da criança na solução de problemas ao desenvolvimento icônico dos especialistas do conhecimento profissionais num mundo físico ordenado e maleável. A participação e a solução de problemas pelas crianças são organizadas de forma que aprendam a excelência dos procedimentos, estilos de argumentos e sistemas simbólicos que garantem verdadeiramente a *expertise* da ciência. As conclusões da *expertise* acadêmica localizam-se fora dos limites do questionamento e da solução de problemas pelas crianças.

A atenção dada ao conhecimento de base consensual elide a relação das *práticas culturais* dos campos disciplinares e a produção de seu conhecimento. O currículo de matérias escolares estabelece a excelência do conhecimento científico como forma de teste do que é real e do que é determinado. A tradução e as práticas de transposição da psicologia para seleção e ordenamento do *conhecimento* disciplinar servem para governar a criança por meio de critérios que têm pouca relação com as pedagogias de aprendizagem das culturas disciplinares e a produção de conhecimento.

Concluindo: designando a criança e as políticas de mudança

Comecei este artigo falando acerca das políticas na escolarização. O político esteve no sistema de razão que ordena, diferencia e divide através de suas regras e padrões de conduta. Esse governamento gera os princípios de produção da sociedade/pessoa. Esta produção de pessoas incorpora ironias e paradoxos históricos da escolarização através de seus gestos dúbios de produção do cosmopolitismo do cidadão a serem usados na discussão sobre emancipação e empoderamento. Central é a inclusão de dois registros da Modernidade frequentemente colocados um em oposição ao outro: os da administração social e os da liberdade. A pedagogia, argumentei, consiste na *conversão de ordenanças* que imbricam as ciências educacionais com as pedagogias para produ-

zirem tecnologias de *design*. Incorporado ao cosmopolitismo da escolarização está o paradoxo da esperança democrática de empoderamento e agência que simultaneamente gera medos e abjeção dos outros. A esperança de um indivíduo livre e *racional* incorpora um sistema comparativo de razão no currículo e no ensino, para diferenciar *os civilizados* dos *outros*, a criança que vive nos espaços de *todas as crianças*, diferentes e abandonadas. O cosmopolitismo do presente é inscrito nas qualidades associadas à aprendizagem ao longo da vida com os *outros* como a criança urbana que ainda não tem a capacidade de estar na média em que *todas as crianças podem aprender*. Tanto no presente quanto no passado, as matérias escolares são usadas como exemplos de exploração dos princípios através dos quais os gestos dúbios de esperança e medo – inclusão e exclusão – são incorporados à escolarização. A noção de alquimia considerava as ferramentas intelectuais das matérias escolares através da analogia com os alquimistas dos séculos XVI e XVII, que procuravam transformar um metal em outro.

A historicização da razão e da racionalidade como políticas não é para negar a significância da razão em si. É para considerar a historicização da razão e da racionalidade como políticas pelas quais se tornam visíveis as condições que formam e moldam esses princípios sobre quem somos e deveríamos ser. Rabinow (2003) sugere, por exemplo, que todo conhecimento conceitual é político, ético e estético. O conhecimento

> [...] é conceitual porque sem conceitos não se sabe o que pensar ou onde examinar no mundo. É político porque a reflexão é possível pelas condições sociais que propiciam tal prática (embora possa ser singular, não é individual). É ético porque a questão do porquê e como são questões de o que é bom na vida. Finalmente, toda ação é estilizada, e assim é estética, na medida em que é formada e apresentada aos outros (Rabinow, 2003, p. 3).

Enfocar esta noção da política na escolarização é colocar a razão da ciência, da arte, da música ou da literatura nas matérias escolares como conhecimento que incorpora "[...] um imenso mundo de instituições, relações de autoridade, conotações, histórias, analogias, memórias e fantasias" (Hacking, 2002, p. 9). Tomar como tema da pesquisa a "[...] questão de sacudir esta falsa evidência implícita, de demonstrar sua precariedade, de tornar visível não sua arbitrariedade, mas sua complexa interligação com uma multiplicidade de processos históricos, muitos dos quais de dados recentes" (Foucault, 1991, p. 75). Em segundo lugar, o exame crítico das práticas através das quais o sensível (e as sensibilidades) está participando na escolarização é uma forma de resistência e contrapráxis (Lather, 2007). A agência é o pensamento crítico sobre "[...] o que é aceito como autoridade através de uma crítica das condições do que é conhecido, o que precisa ser feito, o que pode ser esperado" (Foucault, 1979, p. 38).

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

Notas

1 Uso o plural como se houve múltiplos *iluminismos*; por exemplo, na Alemanha, na França, na Grã-Bretanha, nas áreas eslávicas do leste europeu, bem como na América do Norte. Meu enfoque será no que é historicamente chamado de Iluminismo americano, termo este que se refere a certa localização geográfica dos EUA, mas que fez parte de uma circulação mais ampla de ideias e práticas. Veja Ferguson (1997).

2 Uso a noção de moderno de forma dúbia por conveniência literária. Não pretendo me ocupar com a periodização. Trata-se de explorar as lentas e irregulares mudanças nas categorias, epistemologias e distinções que tornam viável a escola, uma vez que esta se imbrica nos demais padrões históricos que são frequentemente reunidos como Modernidade.

3 Estou usando o século XIX para enfocar os diferentes padrões e trajetórias históricos que vão de forma irregular do século XVIII ao início do século XX, que se reúnem para construir-se o que se pensa ser a escola moderna. Neste sentido, não há uma origem única do que hoje é chamado escolarização.

4 A discussão seguinte baseia-se nos múltiplos estudos que implicam análises etnográficas, textuais e conceituais, bem como históricas. Há uma discussão mais elaborada em Popkewitz (1998; 2008).

5 Os alquimistas foram importantes para a formação da química e do comércio modernos (McCalman, 2003; Moran, 2005; Wilford, 2006). Neste contexto, a alquimia da escola tem uma trajetória social diferente como função de gerar os princípios da reflexão e do comportamento.

6 As noções de Iluminismo trazidas à escolarização moderna, que cruzaram o Atlântico Norte, tiveram diversas distinções e características, se compararmos, por exemplo, aos discursos americano, britânico, francês e alemão do progresso, da emancipação e da agência.

7 Nota do tradutor: *common school* é uma escola primária aberta a todas as crianças e financiada por fundos públicos, que constituiu o modelo da escola oficial atual.

8 O *urbane* é aquele que tem alto grau de refinamento advindo de ampla experiência social, tem maneiras polidas, é cortês, civilizado (Nota do tradutor).

9 Em Bellah (1968), veja uma discussão sobre a secularização da religião na sociedade cívica.

10 Sobre traduções, veja, por exemplo, Czarniawaka e Sevón (2005, p. 8).

11 Veja, sobre isso, Gustafson (no prelo).

12 Nota do tradutor: "Os *topoi* são lugares comuns que as pessoas utilizam como ponto de partida de uma argumentação. *Tópica* vem da palavra *topoi*, que vem de *topos*, que significa lugar comum. É a forma de argumentação a partir de lugares comuns. Segundo Warat, seriam equivalentes dos princípios gerais do direito na terminologia tradicional. Ao redor destes é que os institutos de direito vão sendo amoldados. São exemplos de *topoi*: interesse social, interesse público, boa-fé, bem comum, autonomia da vontade, direitos individuais, Estado de Direito, sistema jurídico, legalidade, legi-

timidade [...]" (Andrade, p. 202). Estudo de vocabulário disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Usu%C3%A1rio:Pauloacbjr/notas>.

13 Veja, por exemplo, Petersson; Olsson; Popkewitz (2007).

14 Nota do tradutor: segundo o dicionário *Webster*, *freedom* enfatiza a oportunidade dada ao exercício dos direitos, poderes, desejos ou afins de alguém, enquanto *liberty*, embora com frequência possa ser trocado por *freedom*, é um termo de origem latina que também pode implicar o exercício indevido de liberdade, quase assumindo um sentido de libertinagem.

15 A discussão a seguir foi retirada de Popkewitz (1998).

Referências

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. **To Touch the Future**: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents. Washington, DC: American Council on Education, 1999.

BALL, Deborah. Teaching with respect to mathematics and students. In: WOOD, T. et al. (Org.). **Beyond Classical Pedagogy**: Teaching elementary school mathematics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

BELLAH, Robert. Civil religion in America. In: MCLOUGHLIN, William; BELLAH, Robert (Org.). **Religion in America**. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1968.

BROUSSEAU, Guy. **Theory of Didactical Situations in Mathematics**. Dordrecht: Kluwer, 1997.

COOLEY, Charles Horton. **Social Organization**: A study of the larger mind. New York: Charles Scribner's Sons, 1909.

CZARNIAWSKA, B.; SEVÓN, G. Translating is a vehicle, imitation its motor, and fashion sets at the wheel. In: CZARNIAWSKA, Barbara; SEVÓN, G. (Org.). **Global Ideas.** How ideas, objects and practices travel in the global economy. Malmo, Sweden: Liber & Copenhagen Business School Press, 2005.

DAVID AND LUCILLE PACKARD FOUNDATION. Welfare reforms and children. **The Future of Children**, 12, 2002.

DURKHEIM, Emile. **De la Division du Travail Social**. Paris: Presses universitaires de France, 1978.

FERGUSON, R. A. **The American Enlightenment**, **1750-1820**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. What is the enlightenment? Was ist Auflärlung? In: RABINOW, Paul (Org.). **The Foucault Reader**. New York: Pantheon Books, 1984.

FOUCAULT, Michel. Governmentality. **Ideology and Consciousness**, p. 5-22, 1979.

FRANKLIN, B. **Building the American Community**: The school curriculum and the search for social control. New York: Falmer Press, 1986.

GUSTAFSON, R. **Race and Curriculum**: Music in Childhood Education. Palgrave (no prelo).

HACKING, Ian. **Historical Ontology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.

HIDALGO, Nitza et al. Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In: BANKS, James (Org.). **Handbook of Research on Multicultural Education**. New York: Macmillan, 1995.

LASCH-QUINN, Elisabeth. **Black Neighbors**: Race and the limits of reform in the American settlement house movement, 1890-1945. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1993.

LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Thomas. Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. In: LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Thomas (Org.). **Educational Restructuring**: International perspectives on traveling policies. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004.

McCALMAN, Ian. **The Last Alchemist**: Count Cagliostro, Master of magic in the age of reason. New York: Harper Collins, 2003.

Mc-ENEANEY, Elizabeth. Elements of a contemporary primary school science. In: DRORI, G.S. et al. (Org.). **Science in the Modern World Polity**: Institutionalization and globalization. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003a.

McENEANEY, Elizabeth. The worldwide cachet of scientific literacy. **Comparative Education Review**, v. 47, p. 217-237, 2003b.

McKNIGHT, Douglas. **Schooling, the Puritan Imperative, and the Molding of an American National Identity**. Education's 'errand into the wilderness'. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MORAN, Bruce. **Distilling Knowledge:** Alchemy, chemistry, and the scientific revolution. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. **What Matters Most**: Teaching for America's future. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future, 1996.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, VA: Author, 2000.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1989.

NELSON, Barbara et al. Introduction. In: WOOD, Terry et al. (Org.). **Beyond Classical Pedagogy**: Teaching elementary school mathematics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

NYE, David. **American Technological Sublime**. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.

PETERSSON, Kenneth et al. Nostalgia, the Future, and the Past as Pedagogical Technologies. **Discourse**: studies in the cultural politics of education, 28:49-67, 2007.

POPKEWITZ, Thomas. **Cosmopolitanism and the Age of School Reform**: Science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, Thomas (Org.). **Inventing the Modern Self and John Dewey**: Modernities and the travelling of pragmatism in education. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

POPKEWITZ, Thomas. The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. In: BAKER, B; HEYNING, K. (Org.). **Dangerous Coagulations**: The uses of Foucault in the study of education. New York: Peter Lang, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. **Struggling for the Soul**: The politics of education and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press, 1998.

RABINOW, Paul. **Antropos Today**: Reflections on modern equipment. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

RODGERS, Daniel. **Atlantic Crossings**: Social politics in a progressive age. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1998.

ROSS, Dorothy. **The Origins of American Social Science**. New York: Cambridge University Press, 1991.

ROSS, Dorothy. **G. Stanley Hall**: The psychologist as prophet. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.

ROSS, Edward. **Principles of Sociology**. 1st rev. New York: The Century Company, 1920/1930.

SCHLERETH, Thomas. **The Cosmopolitan Idea in Enlightenment Thought**. Notre Dame, IN: Notre Dame Press, 1977.

SOYSAL, Y. N. et al. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: SCHISSLER, H; SOYAL, Y. N. (Org.). **The Education Sciences, Schooling, Abjection Nation, Europe, and the World**: Textbooks and curricula in transition. New York: Berghahn Books, 2005.

SUTHERLAND, Rosamund; BALACHEFF, Nicolas. Didactical complexity of computational environments for the learning of mathematics. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, 4:1-26, 1999.

TÖNNIES, Ferdinand. Community & society. **Gemeinschaft und Gesellschaft**. LOOMIS, Charles. East Lansing, MI: Michigan State University, 1887; 1957.

WAGNER, Peter. **The Sociology of Modernity**. New York: Routledge, 1994.

WIEBE, Robert. **Self-rule**: A cultural history of American democracy. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.

WILFORD, John Noble. Transforming the alchemists. **The New York Times**, 2006.

WOOD, Gordon. **The Radicalism of the American Revolution**. New York: Vintage Books, 1991.

Thomas Popkewitz é professor da Faculdade de Educação da University of Wisconsin Madison, Wisconsin, Estados Unidos. Suas pesquisas examinam os sistemas de razão que governam as políticas educacionais e as pesquisas sobre a pedagogia e a formação de professores.
E-mail: tspopkew@wisc.edu

EDUCAÇÃO & REALIDADE

Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si

Pedro Angelo Pagni

RESUMO – Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. Este ensaio recupera o sentido original da infância para problematizar as ambições modernas de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, na modernidade, e para analisar o seu potencial de resistência, na atualidade, discutindo as possibilidades desta se reconverter em práxis que requer o cuidado de si e daquela ser assumida como uma dívida por parte dos educadores. Para isso, recorreremos aos conceitos foucaultianos de governamentalização e de cuidado de si e à noção lyotardiana de dívida para com a infância. Dessa perspectiva teórico-conceitual, esperamos oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos o cuidado com esse outro, na arte pedagógica, a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si.

Palavras-chave**: Infância. Arte Pedagógica. Governamentalização. Cuidado de Si. Foucault. Lyotard.**

ABSTRACT – Childhood, Art of Pedagogical Government and Self Care. This assay recoups the original direction of infancy to question the modern ambitions of its full government by means of the pedagogical art, in modernity, and to analyze its potential of resistance, in the present time, arguing the possibilities of this if to reconvert into praxis that the care of itself requires and of that assumed being as a debt on the part of the educators. For this, we will appeal to the Foucault concepts of governmentalization and of care of itself and to the Lyotard notion of debt it stops with infancy. Of this theoretician-conceptual perspective, we wait to offer some tracks so that, as educators, let us think the care with this another one, in the pedagogical art, from critical the philosophical one to the abuses of the power and the socratics recommendation on the on the care of itself.

Keywords: **Infancy. Pedagogical Art. Governmentalization. Care of Itself. Foucault. Lyotard.**

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari,* falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin (1997, p. 87), ainda não adquiriu "o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada". O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta.

Em seu desenvolvimento subsequente, semanticamente, essa categoria passa a ser utilizada para designar mais essa idade do que aquela condição. É utilizada como sinônimo de criança e, enquanto tal, como uma fase da vida humana próxima da natureza, a ser esquadrinhada e cultivada para que o homem aí em germe, por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura, se forme e ingresse no mundo existente. Na medida em que essa práxis formativa[1] se restringe a uma arte-técnica e o ingresso no mundo consiste em um mero assujeitamento ao existente, porém, a exigência de sua regulamentação por saberes e de sua domesticação por práticas exercidas pelos homens mais velhos, que assumem essa função em diversas instituições modernas, dentre as quais a escola, concorre para uma sobrevalorização da infância como idade específica, diferenciada do adulto, autonomizando-a de sua condição como ausência de fala ou de linguagem articulada. Concomitantemente ao abandono do aprimoramento moral e intelectual humano, como a principal finalidade imanente à práxis formativa, assim, ocorre certo esquecimento de que o cuidado com a infância, e o seu governo, na arte pedagógica, compreenderia também o seu sentido etimológico original, qual seja: o de ser uma condição da linguagem e uma possibilidade do pensar que irrompe na vida, ao não se restringir a uma de suas fases, e a altera em seu curso, mediante a sua transformação.

Recuperar tal sentido de infância foi o modo encontrado, neste ensaio, para problematizarmos a sua restrição a uma idade específica e as ambições modernas de seu pleno governo por meio da arte pedagógica, ao mesmo tempo em que o recobramos para elucidar seu potencial de resistência, na atualidade. Nesse sentido, discutiremos as possibilidades de a atividade educativa se reconverter em uma práxis que requer o cuidado de si e de a infância ser assumida como uma dívida por parte dos educadores. Por isso, o presente ensaio objetiva reconstruir criticamente a gênese e o desenvolvimento da infância em sua relação com a arte de governo pedagógica, localizando em algumas obras

de Kant e de Durkheim alguns dos elementos que, respectivamente, sustentaram e legitimaram o discurso educacional da modernidade como fundados no sujeito e na verdade[2]. Particularmente, interessa assinalar nessas obras nem tanto as virtualidades utópicas apresentadas por toda tradição denominada por Foucault (1984) de analítica da verdade, mas o sentido da crítica do presente encontrada em Kant e desprezada por Durkheim. Tal sentido da crítica do presente permitiria que, ao retomarmos o potencial de resistência da infância entendida como idade específica na arte pedagógica, provoquemos os educadores a cuidarem de si mesmos antes de almejarem um governo total dos pequenos e, concomitantemente, os instiguemos a pensar na dívida que têm para com a infância como condição da fala articulada, do pensar e da transformação de si. Para tanto, recorreremos aos conceitos foucaultianos de governamentalização e de cuidado de si[3] e à noção lyotardiana de dívida para com a infância[4]. Dessa perspectiva teórico-conceitual, esperamos oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos o cuidado com esse outro, na arte pedagógica, a partir da crítica filosófica aos abusos do poder e da recomendação socrática sobre o cuidado de si. O que não significa recorrer anacronicamente a um conceito da Antiguidade para pensá-lo em sua aplicação no tempo presente, mas reencontrar nele algo que foi esquecido pela modernidade e que poderia problematizá-la, ao mesmo tempo em que denota uma das possibilidades de sua *rescrita*[5], não apenas para criticá-la, como também para tentar pensar o presente de um modo mais aberto.

Infância, Arte Pedagógica e Governamentalização

Os primeiros indícios de certa diferenciação entre as crianças e os adultos aparecem, historicamente, nos séculos XVI e XVII, segundo Áries (1981), se manifestando como um *sentimento de infância*, isto é, como uma espécie de *consciência da particularidade infantil*. Em princípio, como denunciado nos *Ensaios* de Montaigne, essa particularização e esses cuidados resultaram em alguns excessos sentimentais, paparicações e mimos, que satisfaziam mais ao adulto do que as crianças, tornando-se meios para sua diversão, e que necessitavam ser corrigidos no sentido de conhecê-las mais e de torná-las pessoas honradas, probas, racionais. A denúncia de Montaigne foi seguida de uma interpretação de que tal particularização deveria ser objeto de estudos, utilizados com a finalidade de ajustar os métodos pedagógicos ao desenvolvimento infantil, sendo que tais procedimentos em relação à infância deveriam estar associados à disciplina e à racionalidade dos costumes, necessárias para a formação moral. Ao considerar as crianças criaturas frágeis de Deus, os filósofos, os moralistas e os educadores do século XVI e XVII teriam almejado a fazer delas, mesmo que tivessem uma razão incipiente, homens cristãos e racionais, ainda que para isso fosse preciso certa austeridade em relação aos pequenos

(Ariès, 1981, p. 163-164). É nesse momento que começa haver certa demarcação da infância como uma fase do desenvolvimento do homem que vai do nascimento a certa idade, caracterizada por um conjunto de disposições naturais e de faculdades que diferem das do adulto, secundarizando o sentido etimológico dessa expressão como sendo o da ausência de fala ou de linguagem articulada.

Embora tal demarcação carregue consigo este sentido original, em seu desenvolvimento histórico subsequente, ela vai o restringindo a uma fase ou idade a ser ultrapassada para que o homem se torne adulto, racional e capaz de guiar o seu próprio destino, como se a ausência de fala articulada, o pensar e a necessidade de se converter a si próprio estacionassem, ficassem para traz, não sendo algo que permanecesse latente até o fim da vida. Esse parece ser o problema que o chamado nascimento da infância carrega consigo em seu desenvolvimento histórico e que se agrava ainda mais quando os filósofos, moralistas e educadores, nesse período, buscam saber como domesticá-las, mediante práticas e saberes específicos, que atuariam no sentido de educar o homem que ainda não é humano, mas que assim se torna graças à sua formação. Na enunciação desse problema ressoa também uma questão filosófica mais antiga sobre as possibilidades da formação humana, a saber: se os infantes estão mais próximos da natureza, necessitando que o seu espírito humano lhes seja formado para que se tornem homens racionais e honrados, não há possibilidade de ascender a essa reforma espiritual e de se formar culturalmente sem as disposições naturais e as faculdades com as quais nascem. Tendo em vista tal questão, Lyotard resumiu do seguinte modo o dilema com o qual se defrontou a filosofia em sua associação com a formação do homem, ao longo de sua história: se "o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso, e deve ser re-formado", o "monstro dos filósofos é a infância", mas também é a sua cúmplice na medida em que "diz-lhes que o espírito não é dado, mas que é possível" (1993, p. 119-120).

Esse paradoxo da infância fez com que filósofos, moralistas e educadores a vissem como algo que os assombra e, ao mesmo tempo, que os move no sentido da reforma do espírito daqueles a quem suas práticas e saberes se destinam. A perspectiva de conceber a infância como uma particularidade em relação às disposições e uma especificidade em relação às fases do desenvolvimento humano, assim, acentua um problema que está presente no próprio conceito filosófico de formação, no qual parte das teorias pedagógicas modernas se apoiou, de Comênius a Rousseau, sem enfrentar as contradições promovidas por esses seus sentidos. Contudo, se tais contradições não foram enfrentadas por essas teorias, ao menos elas ainda advogavam certa ideia de formação e uma práxis formativa, algo que deixa de ocorrer quando essa relação da infância com a formação do homem se configura historicamente de outro modo. Na medida em que a práxis que pressupõe passa, gradativamente, na acepção de Bárcena Orbe (2005), a ser concebida como uma arte-técnica, cada vez mais associada ao labor desses filósofos, moralistas e, principalmente,

educadores – a quem se circunscreve como um ofício –, ela se desincumbindo de seu propósito original, qual seja, o da condução ética da vida e do preparo das gerações para tal. No início desse processo de conversão da práxis educativa em arte-técnica, por assim dizer, as virtualidades da infância ainda seriam consideradas pelas obras de certos filósofos, moralistas e educadores do período, o que demonstra que as mudanças nas teorizações sobre a arte pedagógica ocorriam de acordo com as resistências expressas pelos seus objetos de governo, os infantes, e/ou pela esperança neles depositadas de um futuro melhor para a humanidade.

Poucos filósofos poderiam auxiliar a pensar essa questão tão precisamente, embora esse não tenha sido precisamente o seu propósito, quanto Michel Foucault. Isso porque essa descoberta da consciência da infância parece coincidir com o momento histórico analisado por ele para explicitar a multiplicação das artes de governo e das formas de governamentalidade da população, isto é, a transposição de uma arte de governo única exercida pelo soberano e pelo exercício da arte de governo pastoral, que preponderou até meados do século XVI (Foucault, 1990; 2000). Dessa perspectiva de análise, a pedagogia parece ser uma das artes que aspirou a governar especificamente a infância, com a finalidade de transformar a resistência que os infantes lhes oferecem em um governo de si, consciente, próprio do adulto e do cidadão, que obedece ao instituído, a partir da consciência de sua particularidade. Por sua vez, mediante as intermináveis resistências da infância a tal exercício de governo, a arte pedagógica se reformula, desde então, no sentido de produzir outros modos de governo de si, das relações com o mundo e com os outros, na modernidade, entretecendo-se com outras formas de governamentalidade[6].

Essas resistências provenientes da infância que se opõem às formas de seu governo podem ser interpretadas como uma reposição ao ser humano da inquietude de *não querer ser governado dessa forma*, dirigida não somente aos educadores, como uma espécie daquilo que Foucault (2000) denominou do jogo de crítica e governamentalização:

> [...] se a governamentalização for realmente o movimento pelo qual se trata, na realidade mesma da prática social, de sujeitar os indivíduos pelos mecanismos de poder que invocam para si uma verdade, então, diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder pelos seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, política da verdade (Foucault, 2000, p. 173).

Embora não se possa dizer que a infância seja a expressão plena da crítica, em tal jogo, ao menos parece ser possível pensá-la como próxima a certa indocilidade e resistência ao governo do outro, aos saberes e práticas instituídos pela arte pedagógica e por outras artes de governo. Em outras palavras,

parece ser possível conceber a infância, desse ponto de vista, como um aspirante a sujeito que, em virtude de ainda não ter entrado na cultura, reclama um governo destoante daquele pretendido pelos filósofos, pelos moralistas e pelos educadores, nos séculos XVI e XVII, trazendo em si as virtualidades da natureza.

É com Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, que se pode dizer que a natureza passa a ser explorada em suas virtualidades e a consciência da particularidade infantil ganha força entre filósofos, moralistas e educadores que, ao invés de pensá-la como algo a ser plenamente governado, pensam-na como no sentido de promover um governo de si mesmo conforme a natureza e em contraposição ao governo de outro, já corrompido pela sociedade. Contudo, na acepção de Foucault (2000), o *não querer ser governado desse modo* estaria mais próximo do *Aufklärung*, nos termos em que Kant o analisou em seu ensaio jornalístico sobre o assunto. Do ponto de vista do projeto crítico kantiano, o apelo à coragem (própria da natureza) seria modulado pela obediência, pelo respeito à autoridade instituída e à proposição de outra arte de governo, superior, porque regida por um ideal verdadeiro e por uma moral transcendental. Para Foucault, a resposta dada por Kant ao problema do *Aufklärung* "é '*sapere aude*', não sem que outra voz, a de Frederico II, diga em contraponto 'que eles façam uso da razão tanto quanto queiram, conquanto que obedeçam'"(Foucault, 2000, p. 175). Assim, a crítica seria o que Kant postula em relação ao reconhecimento dos limites do conhecimento e do pensamento no sentido de instigar que se diga até que ponto vai o saber e o pensar, respectivamente, com segurança e sem perigo. Em outras palavras, a crítica seria concebida como reconhecimento dos limites do conhecimento e como o processo pelo qual o pensamento chegaria a uma ideia de autonomia que estaria longe de se opor à obediência aos soberanos.

Da perspectiva foucaultiana, ainda, poder-se-ia dizer que essa crítica kantiana teria se contraposto ao processo geral de governamentalização e, ao mesmo tempo, participado de sua distribuição por outras artes específicas (jurídicas, religiosas, pedagógicas) de um modo bastante singular. Kant parece sugerir uma alternativa às formas precedentes de governamentalização, insistindo 'em um não ser governado do modo', marcado pela obediência irrestrita ao soberano, seguindo as lições de *O Príncipe* (Foucault, 1990, p. 179-180), e pela aquisição de uma ascese ou de uma disciplina monástica (Foucault, 1991, p. 127). Tal alternativa poderia ser demonstrada em algumas obras de Kant, publicadas proximamente ao seu ensaio sobre o *Aufklärung*, no contexto em que o príncipe seria apenas uma das modalidades de governo, juntamente com o pai de família, o superior no convento, o pedagogo ou o professor na escola. Contudo, mais precisamente ao que se refere à modalidade de governo pedagógica, o filósofo alemão parece apresentar também uma alternativa tanto ao olhar lançado por Rousseau à infância, como pura potencialidade, quanto ao lançado por Descartes, como o lugar do erro lógico, oferecendo outras indicações filosóficas à arte

pedagógica (Gagnebin, 1997; Pagni, 2006a). Se, por um lado, concorda com Rousseau (1995) no que se refere às inclinações à liberdade da natureza humana e à concepção de que, embora nasça inclinado a fazer o bem, o homem só se torna moral quando se conscientiza do dever e da lei, por outro, Kant (1995) considera que as inclinações e a consciência não nascem prontas: necessitam ser formadas racionalmente e direcionadas à constituição de uma moralidade autônoma.

Embora nasçam com as inclinações e as potencialidades para a formação da consciência, segundo ele, as crianças e jovens deveriam, num primeiro momento do processo educativo, ser subjugados por tutores e obedecerem enquanto não são capazes de julgar moralmente; somente, num segundo momento, eles exerceriam a sua liberdade moral, segundo as leis racionais e a razão prática. Diferentemente do cultivo das faculdades inferiores em si mesmas propostas por Rousseau, Kant (1995) afirma que elas deveriam ser cultivadas tendo em vista o desenvolvimento das faculdades superiores, tomando-o como a finalidade da razão e compreendendo-a como a sua forma mais alta: a razão prática responsável por legislar sobre a moralidade. Para a pedagogia kantiana, assim, o que deve ser objeto de correção na infância não é ela em si mesma, mas a experiência que a caracteriza e, com ela, a sensibilidade, a memória e a imaginação constitutivas das faculdades inferiores que desviariam a ação humana conforme a razão legisladora e o princípio da moralidade.

Kant reconhece que essa experiência e as faculdades inferiores deveriam ser subjugadas ao entendimento e à razão, gradativamente, acompanhando toda a existência humana. A proposta de abandono da experiência da infância, do uso das faculdades inferiores para o julgamento moral, de saída do estado de inaptidão e de incapacidade racional, por meio de uma pedagogia da razão e de uma educação da moralidade, é complementar ao da saída da menoridade, nos termos definidos por Kant (1974). Assim, o olhar filosófico sobre a infância parece se ampliar não se restringindo a uma idade específica, mas a um estado de incapacidade, de ingenuidade e de ignorância daqueles que necessitam de cuidados, de tratamento, de leis e de governo, porque possuem uma vida sem razão, consciência e moralidade, devendo dele ser emancipado para alcançar a verdadeira liberdade.

Nesses termos, a arte pedagógica visaria não apenas tornar obediente os cidadãos, como também promover uma forma de governo de si, oferecendo-lhe uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais a guiá-la, conforme as regras da razão e do entendimento. O governo de si seria harmonizado racionalmente, por meio dessa arte, ao governo do soberano, tendo em vista uma realização necessária e prospectiva do *Aufklärung*, que se propõe a guiar a saída da menoridade, entendida não como um movimento espontâneo, resultante das disposições da natureza humana e de seu livre jogo, mas como um movimento capitaneado pela crítica da razão. Kant defende, assim, outro sentido à pedagogia e à política, diferente daquele proposto por Rousseau –

que tanto o haviam encantado –, com a finalidade de articular o governo de si no sentido de não ser governado de certo modo para, então, produzir outra forma de governamentalização, impulsionando seu processo geral, caso o interpretemos dessa perspectiva foucaultiana. Contudo, se com a pedagogia de Rousseau ocorreu uma valorização da ideia de que a voz da natureza seria mais ouvida em virtude do desenvolvimento das faculdades sensíveis e da imaginação, presentes na idade da infância, com Kant essa ausência de fala articulada e o fato dessa voz não se expressar segundo a lógica da razão fazem com que entenda ser necessário tutores esclarecidos não apenas para conduzirem as crianças, na sua pedagogia, como também de todos aqueles que seriam considerados como estando imersos em um estado de menoridade, que independe dessa idade, como veremos a seguir.

Das Virtualidades da Infância à Doença do Olhar Adulto na Arte de Governo Pedagógica

Não se pode ignorar que essa interpretação de Kant, na qual nos apoiamos para sinalizar uma mudança que empreendeu na relação entre infância e arte de governo pedagógica, no século XVIII, derivam da tentativa de Foucault (1984; 2000) salientar uma defasagem do pensamento do filósofo alemão com o seu ensaio sobre o *Aufklärung*, dizendo que criou a partir daí uma *ontologia da atualidade*, inaugurando o que denominou de *discurso filosófico da modernidade*, que contrasta com a *analítica da verdade* na qual sustenta que perpassa suas principais obras. Todavia, essa outra tradição que também ganha força com o pensamento kantiano será aquela na qual se apoiarão parte significativa das teorias pedagógicas subsequentes, como a de Johan Herbart, e que seguirá não o caráter crítico de sua pedagogia e a sua interpelação do presente, mas o seu discurso de verdade e a sua fundamentação no sujeito transcendental. Isso significa admitir que a filosofia transcendental que fundamentou os fins de sua pedagogia desfaz essa aparente ambiguidade de seu pensamento. Isso porque se, por um lado, explora as virtualidades da infância como idade específica, concebendo-a em suas potencialidades, por outro, define que as mesmas sejam determinadas racionalmente e conduzidas por um sujeito que, justamente por ter saído do estado de menoridade, poderia evitar a sua perpetuação propondo-lhe uma direção a seguir, supostamente verdadeira, que livraria todos os demais, independente de sua idade, dessa situação que emperraria o progresso humano. Assim, se o filósofo alemão parece explorar as virtualidades e as potencialidades da infância como idade, ainda que seja nesse sentido, o mesmo não vai ocorrer em relação ao que Kant (1974) denomina de menoridade, pois, graças ao seu sentido mais amplo e de maior negatividade, com o desenvolvimento subsequente da modernidade, passa a ter um significado pejorativo.

A menoridade jurídica ou social, em meados do século XX, passa a ser um dos objetos emergentes das recém-criadas Ciências Sociais. Embora signo da ingenuidade e da ignorância, a população considerada menor pelos tutores se subleva, senão por palavras e por meio de uma linguagem articulada, ao menos por gestos, contra uma ordem civil. A desordem desse pensamento e os gestos de rebeldia manifestos por essa população se tornam objetos das políticas do Estado, legitimados pela ciência do social, buscando um regulamento superior para a vida social, racional, científico, indubitável. Essa desordem da população, posteriormente, será tomada como similar a rebeldia infantil por parte das Ciências Sociais. Isso porque, em sua origem, as Ciências Sociais diagnosticam a sublevação dos considerados menores, a sua desordem de pensamento e desregramento moral, como sintomas de uma crise da moralidade, sem precedentes históricos, a ser objeto de estudos e, se possível, de tratamento.

Confundida com a menoridade, nessas circunstâncias, a infância é imaginada como ameaça ao instituído, como assunto de artes de governo específicas, legislada pelo Estado e regulamentada pelas ciências, as suas potencialidades ou virtualidades tornam-se objetos de uma dura crítica, conjuntamente com a filosofia que a fundamenta, e de uma governabilidade maior exigida por parte da arte de governo pedagógica. É a partir desse momento que o *não querer ser governado de determinado modo* e a resistência proveniente da infância passa a ser temida, e não apenas como idade específica, aspirando ao seu completo assujeitamento no processo de governamentalização produzido pela arte pedagógica e propondo o abandono de sua experiência potencial e as virtualidades, necessárias ao nascimento do pensamento e à enunciação da linguagem. O que se nota nesse momento não é apenas a subordinação da experiência da infância às regras da razão, como também a proposta de que, em seu cultivo, ela mesma fosse regulamentada pela ciência da educação e submetida à voz e à autoridade do educador, na arte pedagógica, sendo assim silenciada. Este momento coincide com a emergência das proposições de Émile Durkheim sobre o assunto[7], que poderíamos chamar de *momento durkheimiano*: caso pensemos as implicações dessas proposições para a práxis educativa analogamente àquilo que Foucault (2004b) denomina de *momento cartesiano* para a hermenêutica do sujeito, isto é, o momento decisivo da sobreposição da *consciência de si* ao *cuidado de si*, como um requisito epistemológico para legitimar a ação do homem em um discurso de verdade e fundá-lo sobre um ideal de sujeito, considerados como superiores a um conjunto de práticas que se caracterizam modos éticos de ser e de se conduzir no mundo.

Esse momento se configura na medida em que, ao converter a infância em objeto de estudos da ciência da educação, Durkheim tenta desvendar os mistérios da arte pedagógica, solicitando auxílio para que a psicologia e a sociologia fornecessem, respectivamente, os conhecimentos sobre desenvolvimento psicológico da criança e as leis do funcionamento social para a sua qualificação para ser útil à sociedade. Em suma, a sociologia serviria para prescrever que

essa arte deveria conduzir o homem ao abandono do ser egoísta em que se funda a infância para converter-se em ser social e se socializar em conformidade com as representações sociais da sociedade moderna, conforme o diagnóstico produzido pela sociologia, a quem cabe definir os fins da educação. À psicologia caberia fornecer os meios para que tais representações fossem interiorizadas pelo ser egoísta que é a criança, graças ao conhecimento de seu comportamento, de seu desenvolvimento e das formas de seu aprendizado, mediante o qual os seus caracteres inatos podem ser moldados, formando a sua personalidade.

O sociólogo francês pressupõe uma visão de criança imaginária insólita e surpreendente. Ela seria pura negatividade, não tendo sexo, nome, idade, proveniência social e, principalmente, voz, estando submetida ao jugo dos adultos. Talvez, por isso, represente para eles uma ameaça, um perigo, em função de suas disposições primitivas e humores incontroláveis e de tudo que é provir da natureza, e não do encontro com os adultos, interpelando-os e questionando-os a partir desse lugar que foi esquecido, abandonado e racionalizado. Mesmo assim, para os adultos, essa criança teria um conjunto de disposições naturais, valiosas ao educador, como o tradicionalismo, a credulidade, a receptividade às ordens.

> Um espelho, então, no qual Durkheim projeta um ser fraturado em duas faces díspares, opostas, divergentes: curiosidade, imaginação, instabilidade, de um lado; tradicionalismo, credulidade, receptividade às ordens, do outro. Durkheim comemora os bons serviços que os educadores podem obter da segunda face, essa que denuncia a criança como animal domesticável, mas está disposto a enfrentar em batalha e a destruir a primeira. Curiosidade, imaginação, instabilidade são o que há de bicho no filho do homem; isso que a faz habitante do mundo primitivo; semelhante ao déspota; análoga às mulheres, aos loucos e aos poetas. *Criança imaginária* fraturada: uma parte bicho, que o educador manterá sob vigilância constante; transformará em faltas, submeterá à censura e punição enquanto produz na criança o remorso e a vergonha (Fernandes, 1997, p. 66).

Respaldado nessa imagem, Durkheim (1967) propõe aos educadores que ajam como magnetizadores, por meio de técnicas que procuram sugestionar os menores para, então, exercer sobre eles o seu poder e a sua autoridade. Para garantir esse exercício de poder e da autoridade sobre os menores, assim como a sua sugestionabilidade, os educadores deveriam pressupor duas condições, similares àquelas necessárias à sugestão hipnótica: (1) a de que a "criança fique, por condição natural, em estado de passividade", já que a sua "consciência contém apenas pequeno número de representações", incapazes de lutar contra as que lhe são sugeridas, e sua vontade é apenas rudimentar, sendo facilmente sugestionável e propensa a agir por imitação (Durkheim, 1967, p. 53); (2) a de que a ascendência que o mestre possui sobre o seu discípulo, "em razão da superioridade de sua experiência e cultura", propicia o "poder necessário à eficiência de sua atividade", devendo ser prudente no exercício desse poder

para que, analogamente a sugestão hipnótica, a ação educativa tenha garantida a sua eficácia (Durkheim, 1967, p. 53).

Para se livrar da infância atemorizante o educador procura agir como um magnetizador, recorrendo a algo próximo à técnica hipnótica para obter autoridade na arte pedagógica. Se, analogamente, o magnetizador tem o êxito de sua influência sobre o hipnotizado determinado pela autoridade advinda das circunstâncias, para Durkheim (1967) o êxito da arte pedagógica se sustentaria por um trabalho de autoridade exercido pelos pais e mestres, libertos do medo originário daqueles ao qual essa atividade se destina: as crianças. Assim, para alcançar o objetivo de "sobrepor ao ser que somos ao nascer, individual e associal – um ser inteiramente novo" (Durkheim, 1967, p. 54), a educação teria seu êxito condicionado ao esforço mais ou menos penoso para nos elevarmos acima de nós mesmos, ultrapassando nossa natureza individual e livrando-se de nossa infância para nos tornarmos efetivamente *adultos normais*.

Esse governo de si, que pressupõe um penoso caminho de contenção do que provêm de nossa natureza e de nossa infância, serviria de modelo à educação das crianças e confere autoridade ao trabalho ou a arte pedagógica exercida pelos educadores. Nessa arte, ao replicar ou ao se inspirar nesse modelo, o educando aprenderia a conter o seu "egoísmo natural, subordiná-los a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los em justos limites", exercendo sobre si "grande trabalho de contenção" (Durkheim, 1967, p. 54). O trabalho de contenção, que constrange e submete o educando a um maior governo de si, na acepção durkheimiana, ocorreria somente por duas razões: por força da necessidade de defesa ou de reação às forças físicas que a ele se impõe ou pela assunção do dever moral necessário à sua vida em sociedade. Em virtude de não estarem em contato com a dura realidade da vida e com as forças físicas da natureza, as crianças não as percebem e, por esse motivo, não se empenham no esforço necessário para suplantá-las, mediante esse trabalho de contenção de si mesmas, pela arte pedagógica. Assim, não é mediante as pressões dessa realidade e dessas forças que o educando exerceria a sua vontade, livremente, adquirindo o domínio necessário sobre si mesmo, na arte pedagógica, como pressuposto por toda a tradição pedagógica precedente. Ao contrário, para Durkheim (1967, p. 54-55), o dever moral consiste do estimulante capital do esforço exigido pelo trabalho de contenção para as crianças e, também, para os adultos. A criança é suscetível a esse estímulo na medida em que, sensível às punições e recompensas, se torna consciente de sua dignidade e, consequentemente, do dever, porém, tal consciência somente pode ser adquirida mediante a relação com os seus pais e mestres, com o adulto: já que cabe a eles revelarem às crianças, por meio de seus gestos, condutas e linguagem, a consciência do dever moral. Em outras palavras, caberia a eles fazer com que as crianças internalizassem e incorporassem o modelo de contenção e de governo de si estabelecidos pelo educador, passando a imitá-los e a governarem-se a si mesmas conforme essa imagem de mestre, de adulto e de normalidade. Dessa

forma, a autoridade moral seria a qualidade essencial do educador, na medida em que é por sua encarnação ou personificação que o dever fala imperativamente às consciências das crianças, produz o respeito que lhes inspira a vontade e a necessária inclinação sobre si mesmas, para governarem-se e agirem conforme a imagem do adulto normal, representada pelo mestre.

Para que o exercício dessa arte de governo pedagógica ocorresse não seria necessário instigar o temor aos castigos pelas crianças, porque eles nada valeriam se não fossem reconhecidos por elas como justos, sendo necessário para tanto que a própria autoridade do punir fosse reconhecida como legítima por parte de quem é punido. Bastaria que a autoridade necessária ao educador proviesse não de fora, mas de si mesmo, do próprio mestre que acredita, senão em si ou na superioridade de sua inteligência, ao menos na grandeza de sua missão. Uma missão que decorre de uma causa impessoal, feita do respeito às funções desempenhadas socialmente pelo mestre e, por via de sua linguagem, gesto e conduta, passar de sua consciência para a consciência da criança. Afinal, conclui o sociólogo francês,

> A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre, não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão praticando o dever. [...] A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão.
> A criança deve habituar-se a vê-la na palavra do educador reconhecendo-lhe a força moral. Só assim, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência, a quem, então, de vez se entregará (Durkheim, 1967, p. 56).

Essa criança a quem apenas cabe o hábito de ver a autoridade na voz do educador e reconhecer a sua força moral que é internalizada em sua consciência para adquirir uma liberdade, sinônimo de uma autoridade consentida por um outro, ao qual se submetera na arte pedagógica para se tornar um adulto normal, certamente, suscita uma série de questões.

Dentre essas questões, está a do silenciamento a que a infância é submetida para introjetar a voz desse adulto normal, a linguagem de um mundo controlado ou, para usar a expressão de Deleuze (2000), a lógica da sociedade do controle – e não mais a de uma *sociedade disciplinar* –, na arte pedagógica. Nessas circunstâncias atuais, em que o educador não teria mais fé interior em sua autoridade nem se reconheceria mais em uma missão de causa impessoal, que consiste em inscrever em uma tabula rasa a consciência coletiva, restaria apenas o silêncio a que a infância é submetida para ser sugestionada pela técnica hipnótica, aplicada à arte pedagógica. Por seu intermédio, uma voz de comando de um adulto supostamente normal, o educador, responsável por governá-la porque já governou a si mesmo, sobrepõe-se a esse suposto silêncio da infância, para habitá-lo de uma linguagem e para dar uma determinada voz ao infante: uma linguagem similar ao *lógos* do adulto e uma voz idêntica a que reverbera na cultura, sem se ocupar de pensar se a sua experiência não teria

algo diverso e contrastante com essa linguagem e cultura ou com a possibilidade de mudá-las.

Isso parece ocorrer porque os educadores se apoiam, ainda, na *criança imaginária e insólita* criada por essa tradição pedagógica, que os condenou, como diz Fernandes (1997, p. 67), a "projetar na pedagogia essa criança imaginária fraturada". A hipótese dessa autora é a de que, com Durkheim, "a pedagogia é a *imagem que os adultos fazem das crianças*" (1997, p. 75), como um espelho onde projetam as suas crenças sobre ela para nela inscrever a sua própria subjetividade ou da intersubjetividade. Se, desde então, muitos educadores teriam recorrido a esse imaginário de criança e concepção pedagógica foi porque criaram contra ela um mecanismo de defesa contra os temores suscitados pelos destinatários de sua arte. Afinal, diz a autora, "Para o fundador da Sociologia, é a criança imaginária estranha, e estrangeira, que fundamenta a necessidade de um dispositivo pedagógico destinado a transformar o diferente no mesmo. Doença do olhar adulto condenado a ver na criança uma ameaça angustiante" (Fernandes, 1997, p. 75).

É essa ameaça angustiante da infância – e não somente como idade, mas como um silêncio que também perpassa o adulto diante dos acontecimentos a que está sujeito e que o transportam para esse estado de inquietude –, que faz com que muitos educadores se defendam contra esse outro ameaçador e denunciar a sua crise, mantendo intacto o que são para assegurar sua suposta autoridade e parco poder sobre os menores. Raramente percebem que o que está adoecido e o que necessita de tratamento não é a infância, mas o olhar que o adulto lhe lança, proveniente do abandono das virtualidades de sua experiência e do silêncio de suas potencialidades de narrá-la de um modo diverso do instituído pela linguagem. Contudo, pensamos que, diferentemente do indicado por Fernandes (1997), não bastaria apenas recuperar essas virtualidades da infância em sua associação com a filosofia para vislumbrarmos novas possibilidades utópicas no presente, pois, se assim o fizéssemos correríamos o risco de recriar romanticamente um ideal paradisíaco de infância, dando continuidade ao proposto por Rousseau. Seria necessário também recobrar a tensão que a infância suscita como o princípio da crítica e da desestabilização do pensamento assegurado na arte de governo pedagógica como um meio de problematizar as representações circulantes entre os educadores que dão acento ao privilégio, tanto do pleno governo da infância quanto da hiper-valorização desta para o cultivo do governo de si, abandonando a importância da relação com o outro e do exercício da autoridade, nos termos em que Arendt (1996) analisou a crise atual da educação. Para que isso ocorresse, porém, uma das possibilidades seria a de pensarmos a relação do educador com o educando em uma chave de interpretação diversa daquela que até então a arte de governo pedagógica a vem compreendendo, onde, por seu intermédio, fosse vislumbrado não apenas a formação deste por aquele, como também estivesse implicada a transformação de ambos como sujeitos de uma práxis. O que suporia que

tanto a arte pedagógica fosse compreendida tanto em sua tensa relação com uma práxis que consistiria em uma espécie de cuidado com o outro quanto a infância se constituísse como uma dívida que os seus sujeitos possuem para com a infância do pensar, responsável pelas transformações recíprocas de educandos e, principalmente, dos educadores nessa práxis. É desse ponto de vista que aquele cuidado com o outro requer um cuidado de si e que essa dívida para com a infância poderia ser assumida pelo educador como um antídoto contra os estados de dominação instituídos pela arte de governo pedagógica e a doença do olhar adulto que circula entre as práticas e saberes de que dispõe.

O Cuidado de Si e a Dívida para com a Infância na Práxis Educativa

Essa outra perspectiva de se conceber a infância, na contemporaneidade, retoma aquilo que a arte pedagógica esqueceu, desde a modernidade, a saber: a infância como sendo sinônimo de agitação e de atividade, condição e possibilidade do pensamento, signo de movimento e de instabilidade do pensar. Em razão de sua associação às virtualidades da filosofia ou às pretensões de plena objetividade das Ciências Sociais, nas quais procurou se justificar e se legitimar, a arte pedagógica se desenvolveu, na modernidade, como uma espécie de governo do outro para o qual é imperativo o governo de si. Para problematizar esse governo do outro almejado pela arte pedagógica parece ser necessário que, ao corrigir o foco do olhar dirigido às crianças, os educadores olhassem para si mesmos[8], para esse outro que o habita e para a infância de seu próprio pensamento.

Seguindo as indicações de Foucault (2004a; 2004b), por essa perspectiva do cuidado de si, é possível examinar os jogos de poder e de verdade de modo não mais a se restringir a análise das práticas coercitivas e de governamentalidade, como também ao analisar as práticas de si, como um problema ético de definição de práticas de liberdade, a partir de uma estética da existência. Isso significa que o exercício das práticas de si deva ser considerado como práticas de liberdade, isto é, que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência, pois, para Foucault: a liberdade é a "condição ontológica da ética" que, por sua vez, é a "forma refletida da liberdade" (Foucault, 2004a, p. 267). Por sua vez, o exercício das práticas de si como práticas de liberdade é um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, mediante o cuidado para consigo e com os outros. Para isso, é necessário que o sujeito que participa de tais relações e estados se ocupem de si, como um imperativo ontológico e ético imanente ao sujeito, fazendo-o voltar o seu olhar e os seus pensamentos sobre as verdades

e valores morais assimiladas em sua existência, para que possa escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. Não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabeleceria as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si, que lhe é anterior ontologicamente.

Dessa perspectiva, Foucault (2004b) problematiza toda tradição filosófica que, desde a sua gênese, interpretou o conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) socrático para assentar na consciência de si, as relações entre o sujeito e a verdade, como desenvolvida a partir da modernidade. Partindo das indicações dessa perspectiva seria possível problematizar não somente o olhar doente no qual se apoia a arte pedagógica, por almejar um governo total da infância, apoiado nas ligações entre sujeito, ciência e moralidade, característica do momento durkheimiano, como também a governamentalização da infância que se apoia nas ligações entre sujeito, consciência e verdade, próprios da filosofia moderna. O que significa pensar a experiência da infância e as virtualidades de narrá-la como sendo constitutiva de uma governamentalização em que os cuidados a serem desenvolvidos pelo educador, na práxis educativa, em relação a si mesmo e ao outro, com uma chave interpretativa diferente do conhece-te a ti mesmo socrático.

Poderíamos interpelar o educador que nutre um olhar doente e se fixa na técnica hipnótica com perguntas semelhantes as que Sócrates faz a Alcebíades, retratadas na *Hermenêutica do Sujeito* de Foucault (2004a). Recordamos que Sócrates questiona Alcebíades no que se refere ao seu desejo de governar e de cuidar dos outros, considerando que apenas a sua origem social e *status* são suficientes para tal. As interpelações de Sócrates ocorrem no sentido de fazer com que Alcebíades olhe para dentro de si mesmo e perceba por si próprio que essa aspiração para governar e cuidar dos outros pressupõe o cuidado de si (*ephiméleia heautoû*), cultivada diante da transformação de suas qualidades racionais em ação política, do reconhecimento dos déficits formativos e eróticos desse sujeito que se dispõe ao exercício do governo da cidade e dos limites dessa disposição e tempo de vida para o investimento na referida formação, obtida mediante a constante transformação ética desse sujeito e da inflexão de seu pensar sobre o mesmo (Foucault, 2004a).

O mesmo sentido das questões de Sócrates a Alcebíades poderiam ser dirigidas aos educadores e, portanto, a nós mesmos, na atualidade, em busca de nos interpelar sobre a nossa capacidade de transformar nossas qualidades racionais em ação política, promovendo o reconhecimento de seus limites formativos e eróticos para o exercício de uma arte de governo pedagógica nutrida pelo cuidado de si. Poderíamos nos questionar ainda, como educadores, sobre nossa disposição e coragem para nos empenharmos com a ocupação conosco mesmos, pressupondo nossa abertura à transformação daquilo que somos por meio dessa relação delimitada com o outro e convidando também a transformar-se no sentido não apenas da resistência ao existente, como também a criação de novos modos de subjetivação. Pensar a relação do educando

e do educador à luz dessa perspectiva, não significa postular, porém, certo individualismo no processo formativo ou fundar esse último em uma ética egoísta. Ao contrário, esse processo de transformação do sujeito só ocorre com a relação com o outro e, portanto, necessita da figura de um mestre.

O mestre de Alcebíades é Sócrates, como o dos educandos e dos educadores poderia ser qualquer coisa, pessoa, enfim, outro que promova essa transformação. Como diz Foucault,

> [...] o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (2004b, p. 73-64).

Se levássemos em conta essa perspectiva, o educador teria que perspectivar a sobreposição da função do mestre ao do professor, revertendo a arte de governo pedagógica em uma práxis delimitada e exercida no sentido de cuidar do cuidado que o educando tem de si mesmo. Para isso, o educador poderia recobrar a figura expressa na relação entre mestre e discípulo. Figura essa em que o mestre teria a função de fazer com que o discípulo convertesse seu olhar para dentro de si, para o princípio do saber e do conhecimento no qual finalmente se reconheceria a si próprio. Do mesmo modo que Sócrates interpela os seus discípulos para ocupar-se consigo mesmos, essa atitude do mestre aciona como dispositivo uma espécie de espelho no qual o discípulo se vê a si mesmo, refluindo o seu olhar para si, para a contemplação do elemento misterioso que o habita, o princípio de saber e do conhecimento necessários à formação de sua sabedoria, semelhante àquela da qual o mestre filósofo é portador. O conhecimento de si e a verdade, nas quais se apoia a sabedoria do mestre filósofo, seriam assim parte de um conjunto de práticas e de cuidados de si, e não o seu fundamento. Essas práticas e cuidados de si seriam necessários ao filósofo para que cuide do outro, assim como para que o discípulo seja instigado a ocupar-se consigo, sem que isso implicasse necessariamente na sua fundamentação em um conhecimento de si e em uma verdade. Ao contrário, não se trata da replicação da imagem do mestre, como a refletida em um espelho que acomoda o olhar do discípulo a ela, mas como a refratada por esse dispositivo que tira de foco a visão estabelecida e perturba o pensamento para que a configuração de uma imagem própria lhe sirva de guia, sujeita aos seus experimentos e ensaios. Assim, mestre e discípulo poderiam não sair os mesmos de

sua relação: teriam a liberdade de se distinguir e de pensarem diferentes, se modificando como sujeitos, em estreito vínculo com o que são, ontologicamente falando, e não apenas se identificando entre si por meio de um ato de conhecimento, que confere ao primeiro o privilégio da verdade, porque se conhece, e ao segundo a exigência de sua aceitação, por ser ignorante.

O problema é que essa imagem de mestre e discípulo, proveniente da Antiguidade, não poderia ser transposta para a situação atual em que a relação entre professor e aluno aparece mais como uma ação profissional e formal, respectivamente, do que uma ação associada à busca da sabedoria e da prudência. Contudo, se pensarmos que a ignorância aparece, muitas vezes, como uma condição da relação entre professor e aluno, nos termos salientados por Jacques Rancière (2002), como uma percepção que pode ser obtida por eles mesmos, na medida em que cuidam de si e do outro ou se interpelam mutuamente. Mas qual seria então a diferença entre eles? A maturidade de um em relação ao outro e não o *quantum* de saber ou de experiência acumulados, algo que não poderia ser preconcebido ou estabelecido *a priori*. O que não quer dizer que inexista qualquer resíduo de imaturidade nos considerados maduros, nem plena ausência de maturidade nos considerados imaturos. Por esta modulação, não se trata de ter uma idade avançada ou correspondente ao que chamamos atualmente de adulto, sustentado em uma prévia diferenciação de faixas etárias, para se colocar no lugar do mestre; nem de estar na tenra idade ou correspondente ao que denominamos de infância, para ocupar o lugar do discípulo. Se fôssemos pensar nesses termos, ao contrário de naturalizar a infância e demarcar a sua particularidade em relação à idade adulta, teríamos que considerar que o mestre pode ser tão infante quanto o discípulo, já que é a relação entre mestre e discípulo que auxilia a localizar a infância em cada um deles e fazer brotar a linguagem e o pensamento em ambos, diante do inusitado e do estranhamento que suscitam um no outro ou que é suscitado por um terceiro (um livro, uma obra de arte, um riso, um estrangeiro).

Ainda que tal aprendizado não seja tão determinado, nele está implicada uma virtude advinda dessa atitude do cuidado de si, a saber: a prudência com a qual o mestre cuida do outro e o discípulo aprende a cuidar de si mesmo, por meio de acontecimentos que eclodem nessa relação entre mestre e discípulo, interrompendo seus hábitos e pondo ambos a pensarem pelo que lhes passa. Tal perspectiva poderia abrir um espaço e tempo na interlocução entre o mundo infantil e o mundo adulto na arte pedagógica, bem como colocar no horizonte do ensino formal uma arte da vida e de cuidado de um para com o outro por parte do educador. Desse modo, o educador poderia levar às situações formais de ensino, em que age como professor, um modo de existência que, para além do desenvolvimento das aptidões e capacidades dos educandos, do aprendizado da fala, das técnicas argumentativas, do pensamento reflexivo, dentre outras práticas postas em circulação e saberes transmitidos na escola, traga consigo seu estilo de vida e certa abertura para pensar os sentidos do aconte-

cimento que emergem da relação pedagógica, em vistas não apenas da transformação do outro, como também de si mesmos.

O educador atual poderia pensar em estender até o limite o domínio de sua arte e o seu ofício para subscrevê-lo à maestria com que conduz a sua vida, cuidando eticamente do cuidado do outro e assumindo politicamente sua posição de sujeito de uma práxis que, em seu horizonte, assume a sua dívida, senão para com a técnica, ao menos para com a infância. Se a infância foi concebida como uma idade específica, diferenciada da dos adultos, e valorada negativamente para justificar o governo exercido pela arte pedagógica, dessa perspectiva a infância acompanha a formação humana, não se restringindo a uma etapa definida e se caracterizando como um modo de resistência a esse governo. Isso porque ela é entendida como condição e, concomitantemente, possibilidade do pensar e do expressar a experiência, em sua forma originária, desestabilizando os modos de existência e de pensamento correntes e levando os sujeitos a perspectivarem o que se diferencia de si mesmos e a se re-formarem: em um contínuo processo de cultivo de si que, no curso da vida, se encerra com a morte.

Esta seria a dívida para com a infância, nos termos assinalados por Lyotard (1997). Embora nos dias de hoje essa dívida tenha sido esquecida, bastaria que não a esquecêssemos para que resistíssemos ao desenvolvimento do atual sistema político. Esta seria uma tarefa política imprescindível ao tempo presente, a qual é chamada a prestar testemunho não apenas a arte e a filosofia, como também a práxis educativa. Isso porque a obediência a essa dívida, chamada de "dívida da vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo, da que só o sentimento persistente, o respeito, pode salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada" (Lyotard, 1997, p. 69). Se esse testemunho se apresenta como possibilidade de resistência ao sistema, isso se deve ao fato de provir das entranhas da vida e de a sua rememoração poder implicar em uma valorização de seus atores em si mesmos, como acontecimentos no mundo, do mesmo modo que a infância com a qual se defrontam tanto os educandos quanto os educadores. Diante do começo que significou a infância, de suas misturas físicas e simbólicas, ambos os sujeitos da práxis educativa podem reconhecer os rastros e os caminhos entreabertos. Assim, tal obediência para com a dívida da infância não é apenas condição para que os educadores não a esqueçam, como também uma possibilidade de se aventurarem por outros caminhos em sua práxis e com a sua arte, para além daqueles já conhecidos, mediante o ato do pensar despertado pelo acontecimento em que consiste a infância do outro, do educando, que o remete a sua própria infância.

É nessa relação com o acontecimento da infância, na alteridade possibilitada pela relação com ela, que ocorre a inflexão do pensamento do educador sobre a sua experiência formativa para evidenciar as diferenças e, já que elas não são totalmente comunicáveis, partilhá-las sensivelmente. Como não pode ser traduzida em linguagem articulada e ser trazida ao conceito, esse retorno à

infância somente pode ser experimentado como uma tensão inefável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente, pois nela se encontra o nascimento de outro pensar e de outro modo de existir, no adulto/educador. O reencontro com essa experiência estética do que foi e do que ainda pode explicitar como diferente a qualquer expressividade ou comunicabilidade, mediante os gêneros da analítica, da dialética e da retórica, mantendo aberta à multiplicidade da razão e da linguagem, sem cair na tentação de uma racionalidade única e da supremacia de um gênero da linguagem sobre outro. Nesses termos, é possível pensar na infância não apenas como um modo de contestar, filosoficamente, a cultura totalizante e à linguagem comum, como também de propor uma alternativa aos empreendimentos teóricos que perspectivaram superar tal inumanidade, mediante a postulação de outra forma de humanização e de emancipação humana, tendo em vista a pluralidade cultural e a pragmática da linguagem.

Isso porque a infância não é da ordem da passividade, enquanto acontecimento se interpõe entre a experiência e a linguagem constitutivas da história e formadora do espírito, tornando-se a condição daquela experiência, origem dessa linguagem e propiciando outra experiência com a linguagem: um *experimentum linguae*, nos termos concebidos por Agamben (2005). A experiência com a linguagem que a infância produz, por um lado, não é simplesmente uma impossibilidade de dizer, mas de falar a partir de uma língua e do poder discursivo instituído, encontrando aí os seus limites; por outro lado, é um espaço para a ética e para a política, porque não existe uma articulação entre voz e linguagem, mas somente um espaço vazio em que o homem pode se lançar e se arriscar, fazendo disso a sua história, no presente.

Os educadores poderiam buscar nesse vazio o germe de uma experiência da linguagem capaz de interromper os dispositivos da linguagem e da comunicação, sem pressupor para tanto uma comunidade ideal ou uma pragmática. Tal experiência estaria próxima da estética, em busca do acontecimento responsável pelo pensamento e pela emergência da linguagem articulada. Mantendo-se fiel à inumanidade da arte, nos termos desenvolvidos por Lyotard (1997), o educador poderia pensar não somente os modos de afecção e de compartilhamento dessa experiência produzida a partir desse outro, os educandos, no sentido de reconhecer a sua própria infância, compreendendo melhor a infância do outro, como também, transformar a si próprio nessa relação.

Diferentemente de um corpo de saber, de saber-fazer e de saber sentir que se encontraria em potência em cada um de nós, esse ato filosófico, segundo Lyotard (1993, p. 119-126), só existiria como ato e não enquanto uma potência a ser desdobrada, desenvolvida ou desprendida por meio da práxis educativa. Ele não se pautaria na ideia de que o espírito não seria dado aos homens como preciso, devendo-se reformá-lo. Ao contrário, o encontro desse ato com a infância, até então considerada como o monstro dos filósofos, tornar-se-ia agora seu cúmplice, ensinando-o a perceber que, embora o espírito não fosse dado,

seria possível. Esse ato seria uma atividade que segue um curso no mundo, em um processo de identificação e desvencilhamento pelo qual se formam e se reformam os educadores, como autodidatas, que nunca alcançam uma identidade adequada e estão sempre empenhados no difícil trabalho de recomeçar, reconhecendo a infância de seu próprio pensamento e a menoridade em que se encontram enredados. Como crianças que não sabem previamente a resposta, porque os problemas que se colocam interrompem seus hábitos de pensar e de ser, ensaiam pensar diferentemente desses hábitos ao aceitar o desafio daqueles, mesmo que isso implique na mudança do que são em si ou para si mesmos e para os outros. Nesse movimento em que, concomitantemente, o educador se emancipa e é cúmplice da infância parece residir a sua própria experiência formativa, que é em si mesma autodidata, pois, embora nela seja imprescindível a presença do outro, é pelo encontro com a experiência do outro que aprende sobre si mesmo.

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

Notas

1 Optou-se por utilizar a expressão práxis formativa ou educativa para se referir à ação humana responsável pela educação nos termos apresentados por Bárcena (2005) e Dalbosco (2007). Com o intuito de se contrapor à preponderância da racionalidade técnica ou instrumental na atividade educativa, esses autores procuram retomar os conceitos de *práxis* e *poiésis*, apresentados na obra de Aristóteles, a fim de compreender a gênese e o desenvolvimento da educação como uma das formas de ação humana à luz desses conceitos. Para eles, em um de seus usos, a expressão *poiésis* teria sido utilizada para designar a atividade artística e a fabricação de objetos, ao menos em um de seus usos, trazendo à luz o *não ser* inscrito na natureza, transformando-o em *ser*, mediante a atividade do homem que consiste em modificar algo, sem que seja necessária a modificação de si mesmo, exceto como agente que aperfeiçoa o processo de produção. Por sua vez, a expressão de *práxis* teria sido utilizada para designar toda ação humana que tem um fim imanente a ela mesma e cuja realização implicaria necessariamente em fazer o bem, seja eticamente para si mesmo, seja politicamente para a *polis*, modificando tanto o agente que a desenvolve quanto a situação ao qual se destina. Assim, originalmente, a *poiésis* teria tido a primazia sobre a dimensão práxica na ação pedagógica, o que favoreceu, na modernidade, a certo desligamento desta última e a sua aproximação do mero labor técnico ou, em outras palavras, do trabalho produtivo. Contudo, ambos os autores ponderam sobre a irredutibilidade da ação pedagógica ao trabalho produtivo e defendem a sua reaproximação da *práxis*, em vistas de compreendê-la racionalmente e, enquanto tal, como uma ação em que o discurso está necessariamente implicado. Embora se reconheça as diferenças existentes entre esses dois autores, é nesse sentido que se pretende utilizar a expressão práxis, sem qualquer conotação, por exemplo, com a forma como essa expressão é utilizada, por exemplo, pela tradição marxista.

2 A escolha deste recorte em torno das obras de Kant e Durkheim se refere à designação de uma das perspectivas que, de acordo com Pagni (2010), inspiraram parte significativa das teorias pedagógicas que deram sustentação a formas de ação que se apoiam em uma razão prática, em uma ideia (ou de trabalho) de autoridade e de condução ou tutela, que pressupõe o que se poderia chamar de um governo do educador sobre o aluno. Outra parte dessas teorias pedagógicas, inspirada pela tradição que vai de Rousseau até Dewey, passando por Dilthey, se apoiam em um conceito de experiência, em uma ideia de aprendizado e de autonomia, tendo como condição o governo da infância sobre o mundo adulto ou, se preferirmos, dos alunos sobre o educador – que não serão objetos de análise neste ensaio. Embora essa divisão tenha um caráter eminentemente didático, foi ela que motivou o recorte aqui proposto.

3 Os conceitos de governamentalização e cuidado de si, que serão desenvolvidos neste ensaio, aparecem no projeto de Foucault nos últimos anos de sua vida a partir do problema que investigou e que denominou de governamentalidade (*governamentalité*) (Revel, 2009, p. 63-65). Como argumenta Foucault, a governamentalidade, em princípio, envolveria questões a respeito de "como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc." (1990, p. 277-278). Foucault assinala que, ao abordar a governamentalidade, procura produzir um deslocamento da história das dominações por uma história dos procedimentos de governo do outro e de si, analogamente o que já havia feito ao substituir a história do conhecimento pela análise das formas de verdade e ainda fazia em seu projeto, ao tentar propor uma alternativa às teorias do sujeito ou à história da subjetividade por intermédio de uma "análise histórica da pragmática de si e as formas adoptadas por ela", a fim de desenvolver uma história que denominou de "experiências" (2009, p.21). É no âmbito de suas análises sobre os procedimentos de governamentalidade que o conceito de governamento ou governamentalização aparece no sentido tanto de caracterizar uma forma de poder descendente exercido pelo Estado e apoiado em uma razão que passaria a gerenciar a vida da população quanto um jogo em que esse exercício não ocorre sem a resistência da mesma e a crítica, nos termos em que desenvolveremos mais adiante neste ensaio, ao interpretarmos o artigo *O que é crítica?* O mesmo ocorre com o outro conceito que é retomado do pensamento dos filósofos gregos e romanos para mostrar os modos de subjetivação e os procedimentos de governo da Antiguidade, como desenvolvido nos volumes 2 e 3 da *História da sexualidade*, destinados a retratar o cuidado de si e o uso dos prazeres, respectivamente, assim como o curso intitulado *Hermenêutica do sujeito*, que apresenta o cuidado de si como um modo de transformação ética do si mesmo e como uma condição do governo do outro que foi abandonado pela ênfase na consciência de si socrática e, posteriormente, pela tradição cartesiana da Filosofia Moderna, nos termos que a retomaremos aqui.

4 A noção lyotardiana de dívida para com a infância, que será aqui desenvolvida, tenta suprir uma retomada deste termo no sentido de condição da fala articulada, do pensar e da transformação de si não ensaiada por Foucault, mas que consideramos importante para que, na relação com o outro, o cuidado de si implique também essa dimensão do outro de si mesmo, nos termos já esboçados por Pagni (2006b). Essa noção aparece no projeto esboçado na última década de vida de Lyotard, associadas aos conceitos de inumano e de sublime em suas análises sobre estética que, em razão dos limites e dos objetivos deste ensaio, não será abordada no presente estudo.

5 O ponto de vista da *rescrita da modernidade* foi desenvolvido no projeto lyotardiano, aproximadamente, a partir da metade dos anos 1980, quando começa a preferir essa expressão à de pós-modernidade. A *rescrita* consistiria, primeiramente, em um trabalho de perlaboração sobre a própria modernidade, o que não implicaria no retorno ao começo da modernidade, na relembrança do que esqueceu e no resultado de sua cura de uma melancolia constante produzida ao longo de seu desenvolvimento, mas em um trabalho que se dedicaria "a pensar no que, do acontecimento e do sentido do acontecimento, nos é escondido de forma constitutiva" (Lyotard, 1997, p. 35). Ela também significaria um pensar mais aberto e livre acerca do acontecimento, daquilo que nos passa, na medida em que, segundo esse filósofo francês, o prefixo "re" dessa *rescrita* realçaria a futilidade de qualquer "periodização histórica cultural", do "antes" (pré) e do depois ("pós"), pelo simples fato de não resolver o problema do presente, que consiste em determinar a diferença entre "o que aconteceu" (o *proteron*) e "o que está para acontecer" (o *husteron*), sem situá-los em face a um "agora" (Lyotard, 1997, p. 33), que escapa ao fluxo da consciência e da vida, mas que implica em uma atitude ética e política frente a ele. Nesse sentido, segundo Lyotard: 'Reescrever [...] diz respeito à anamnese da Coisa. Não só a Coisa que representa o ponto de partida para uma singularidade dita "individual", mas a Coisa que assombra "a linguagem", a tradição, o material com o qual, contra o qual e no qual se escreve.' (1997, p. 42). Se, estrategicamente, essa perspectiva parece delinear de modo mais preciso um projeto crítico que interpela o presente à luz de uma afecção como a expressa por Lyotard, o mergulho que o projeto foucaultiano dá na Antiguidade Grega e Romana para mostrar uma linha de fuga que a modernidade esqueceu, e que poderia problematizá-la de um modo radical, nos pareceu ser mais interessante aos propósitos deste ensaio. Por isso, escolhemos compor esses projetos filosóficos para abordar o tema em questão, mesmo sabendo das eventuais divergências entre eles.

6 No âmbito das discussões em Educação, alguns estudos vêm sendo produzidos mais recentemente sobre esse tema, em suas relações com a inclusão, como o de Veiga-Neto e Lopes (2007), com os sentidos do governamento da infância pela ordem do discurso escolar, como o de Sommer (2007), para citar apenas alguns deles. Ademais, esta mesma revista *Educação & Realidade* publicou, recentemente, um dossiê destinado a discutir a *Governamentalidade e a educação*, em 2009, onde há uma série de artigos se apropriando dessa temática foucaultiana para discutir a pesquisa em educação, a história da escola, o governo dos corpos, entre outros, dentre os quais destacamos o artigo de Nogueira (2009), que faz uma interessante relação do tema nos últimos cursos de Foucault. Se esses estudos recentes auxiliam a compreender a possibilidade de abordar a partir desse tema do projeto foucaultiano algumas questões educacionais atuais, nosso propósito ao retomá-lo é para dar maior visibilidade ao modo como se exerce na modernidade a arte de governo pedagógica sobre a infância e, particularmente, a forma como nela pode se vislumbrar um jogo entre o governamento ou, como optamos aqui, a governamentalização e a crítica.

7 Na interpretação de Fernandes, partindo do entendimento de que essa anomia decorreria do "relaxamento do *espírito de disciplina*", que alimenta no homem a sede de coisas novas e o "espírito de rebelião", estando aí "a própria fonte da imoralidade", o sociólogo francês diria que educar a infância significaria moralizá-la, por meio de um "processo, longo e dificultoso, da inscrição do outro na psique infantil", encarnando "a voz própria da sociedade (consciência coletiva)" e se tornando um "adulto normal" (1997, p. 63-64). O educar inscreveria na subjetividade da criança o *espírito de*

disciplina, o *espírito de abnegação* e *a autonomia da vontade*, em vistas de curar a anomia, respectivamente, colocando freio às suas paixões, substituindo-as pelo amor à pátria ou pelo civismo e fazendo com que a obediência ao outro ocorra com conhecimento de causa.

8 Outros estudos antes deste ensaio abordaram o tema da didática e da formação de educadores, como o trabalho de Garcia (2009), ou desenvolveram pesquisas em filosofia da educação, como os trabalhos de Freitas (2009) e Dalbosco (2009), dessa perspectiva ética do cuidado de si. Nosso propósito ao assumirmos essa perspectiva ética é o de lançar um outro olhar sobre as relações entre educador e aluno, que não se restringe apenas aos seus aspectos didáticos, assim como a subordinam a um processo de transformação de si, desde que ambos se encontrem abertos para tal.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.

ARENDT, Hannah. La crisis en la educación. In: ARENDT, Hannah. **Entre el Pasado y el Futuro.** Barcelona: Península, 1996, p. 185-208.

ARIÈS, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BÁRCENA ORBE, Fernando. **La Experiencia Reflexiva en Educación.** Barcelona: Paidós, 2005.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia Filosófica:** cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. In: DALBOSCO, Cláudio Almir. **32ª Reunião Anual da Anped -** sociedade, cultura e educação: novas regulações? Anped: Caxambu, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336 – Int.pdf. Acesso em: 25 ago. 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FERNANDES, Heloísa. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Cortez/UFPr, 1997, p. 61-82.

FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. In: FOUCAULT, Michel. **O Dossiê.** Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1984, p. 103-12.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 9. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 179-192.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. O que é crítica? (Crítica e *Aufklärung*). **Cadernos da FFC:** Foucault – História e os destinos do pensamento. Marília: UNESP-Marília publicações, v.9, n.1, p. 169-189, 2000.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos.** Vol. V. São Paulo: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **El Gobierno de sí y de los Otros.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009.

FREITAS, Alexandre Simão de. O "cuidado de si" como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: FREITAS, Alexandre Simão de. **32ª Reunião Anual da Anped -** sociedade, cultura e educação: novas regulações? Anped: Caxambu, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142 – Int.pdf. Acesso em: 25 ago. 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamen o. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 83-100.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.39, n.136, p. 225-242, jan./abril 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (*Aufklärung*)? In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

LYOTARD, Jean François. **O Pós-moderno Explicado às Crianças**: correspondência 1982-1985. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

LYOTARD, Jean François. **O Inumano:** considerações sobre o tempo. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

NOGUEIRA, Carlos. La gubernamentalidad en los cursos Del profesor Foucault. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v.34, n.2, p. 21-33, mai/ago. 2009.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Org.). **Dicionário de Filosofia da Educação.** Porto: Porto Editora, 2006a, p. 212-219 [verbete].

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, experiência formativa e filosofia In: TREVISAN, Amarildo Luís; TOMAZETTI, Elisete Maria (Org.). **Cultura e Alteridade:** confluências. Ijuí: Unijuí, 2006b, p. 39-60.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Experiência, Educação e Contemporaneidade.** São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Poïesis Editora, 2010, p. 15-34.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVEL, Judith. **Le Vocabulaire de Foucault.** París: Ellipses, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade,** Campinas, CEDES, v.28, n.100, p. 947-963, out. 2007.

Pedro Angelo Pagni é professor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. Possui pós-doutorado pelo Departamento de Teoría e Historia de la Educación na Universidad Complutense de Madrid (2007-2008). Atualmente, é pesquisador do CNPq, desenvolvendo estudos sobre temas contemporâneos em Filosofia da Educação. É coordenador do Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), desde a sua criação em 2001.
E-mail: pagni@terra.com.br

Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano

Walter Omar Kohan

RESUMO – Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. Este texto parte do filósofo francês Jean-François Lyotard, que define a infância como um resto do inumano que todo ser humano deve abandonar para nascer. Recupera, com ele, a tarefa política de resistir ao esquecimento dessa infância, e o faz incorporando outros autores: Sócrates, que coloca a infância no reino de uma verdade tão justa quanto impossível de escutar; Rilke, que identifica a infância com as crianças e com a arte; Deleuze, que despega a infância da subjetividade que a inscreve numa trama de esquecimento de si. Finalmente, traz a crítica que o próprio Lyotard desdobra do totalitarismo contemporâneo focado na infância. As quatro leituras têm uma ligação política: trata-se de modos de resistir ao esquecimento da infância que constitui todo ser humano.

Palavras-chave: **Infância. J.-F. Lyotard. Sócrates. Rilke. Deleuze.**

ABSTRACT – Life and Death of Childhood, between the Human and the Inhuman. This text starts from French Philosopher Jean-François Lyotard, who defines childhood as the rest of inhuman that every human being needs to abandon in order to be born in the world. It shares with this author the political task of resistance to all forgetting of this childhood. The text incorporates other authors: Socrates, who sets childhood in the realm of a truth which is just and at the same time impossible to hear; Rilke, who identifies childhood to children and art; G. Deleuze, who separates childhood from the subjectivity that inscribes childhood in the path of the forgetting of itself. Finally, brings Lyotard critique to Contemporary Totalitarism that focuses itself in childhood. The four readings have a political link: they are modes of resistance to the forgetting of childhood that constitutes every human being.

Keywords: **Childhood. J.-F. Lyotard. Socrates. Rilke. Deleuze**

> [...] Que outra coisa fica como "política" além da resistência a essa inumanidade? E que outra coisa fica, para resistir, para além da dívida que toda alma contraiu com a indeterminação miserável e admirável da qual nasceu e não deixa de nascer, ou seja, com o outro inumano? Esta dívida para com a infância não se salda. Mas basta com não esquecê-la para resistir e, talvez, para não ser injusto. A tarefa da escritura, do pensamento, da literatura, das artes, é aventurar-se a dar testemunho disso.[1]

Tremo cada vez que escrevo sobre a infância. A preposição que antecede a infância diz tudo: a gramática nos situa por cima dela e convida a escrever do alto para o baixo, do visivelmente maior para o aparentemente menor. A sensação de cegueira abismal se repete com tal persistência que resulta impossível escondê-la, ou fazer de conta que não exista, como se uma voz inaudível teimasse em chamar a atenção da escrita cada vez que ela se posiciona sobre a infância. Resisto continuamente à tentação de escrever naturalmente sobre a infância. E, contudo, a tentação de não atender a esse chamado é igualmente forte. Há uma pressão não menos forte, inclusive muito mais institucionalizada e estabelecida, a escrever *sobre* a infância. As instituições o solicitam cotidianamente. Mesmo assim, não consigo não escutar um chamado de atenção que parece vir de um território tão longínquo quanto vital. É que talvez esses sentimentos para resistir a uma escritura naturalizada sobre a infância teimem em aparecer porque, como sugere Lyotard na epígrafe, a infância é uma dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano e nos leva para além de nós mesmos: como se cada vez que escrevemos tranquilamente sobre a infância, de alguma forma, esquecêssemos não apenas o que somos, mas também, e principalmente, o que nos faz ser o que somos. Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também política porque recupera um outro do humano, esse outro que Lyotard chama de infância.

Nesse sentido, este texto é um exercício menor de lembrança de um esquecimento maior. Uma escritura menor, pequena, que escreve o menor, o não pequeno. Uma experiência de escrita na e da infância. Nessa tentativa, alguns outros nomes são aqui aproximados ao de Lyotard: Sócrates, Rilke, Deleuze. Por ser um exercício menor, não anima este trabalho qualquer pretensão de representar sistemas de pensamento ou de reunir e alinhar esses autores. Apenas trata-se da sugestão de quatro linhas, diferentes, mas, quem sabe, outrossim, potentes, para dar atenção e afirmar uma política na infância, em nossos dias, na escritura e no pensamento. Quem sabe, os ecos dessa política possam chegar até o campo educacional.

Hybris

Os gregos antigos pronunciavam uma palavra que se aproxima desse sentimento perante a escrita acerca da (esse advérbio é menos inconveniente do que *sobre*, na medida em que nomeia um *dar voltas*, um situar-se *em torno de*) infância: *hybris*. Ela designa o excesso ou a desmesura dos humanos, a violência que põem em ato quando pretendem colocar-se ao mesmo nível da divindade. Escrever sobre a infância é uma espécie de *hybris*, um ato desmedido, insolente, não particularmente porque a infância diga respeito às crianças, aos pequenos, aos que estão se iniciando na palavra; também não por que ela seja ausência de palavra, mas sim, e sobretudo, diria J.-F. Lyotard, porque ela é testemunho de um esquecimento inicial do inumano que nos constitui para podermos habitar a humanidade e instalarmo-nos na comunidade da língua. Com efeito, a infância não é apenas ausência de palavra, mas a palavra que não pode ser dita, um resto de palavra indizível que habita toda palavra dita. Um fundo esquecido, e cujo esquecimento foi essencial para que a palavra pudesse ser dita. Assim, soltar ao mundo palavras sobre a infância é se entremeter com o que torna a própria palavra – toda e qualquer palavra própria – dizível e, ao mesmo tempo, não pode ser dito por ela. Escrever a infância é ousar dizer o não dizível, manifestar o que se oculta em todo aparecimento da língua: a infância.

Não se deve ler esse esquecimento da infância desde a perspectiva do bem e do mal. Estamos num plano ontológico, quase transcendental (*a priori*), do que nos constitui como seres humanos, um plano que diz o próprio das condições que tornam possível a humanidade dos seres que falamos. Também aquela *hybris* que rompe o silêncio não deve ser percebida com a lógica do bem e do mal: estamos ali situados num universo grego, trágico, estético, político, prévio a qualquer instituição da moral. Nesse contexto, a *hybris* é também o que permite a exploração e a perturbação dos limites do humano, o que dá sentido a *uma* vida, como na própria Tragédia, o que inicia ou outorga sentido a um texto. Édipo e Medeia são bons exemplos dessa *hybris*: matar o pai e desposar a mãe, ou matar os próprios filhos para castigar o amante infiel são ações que exploram os limites de uma vida humana que já não pode mais ser vivida como tal. A questão, uma vez mais, não passa por considerar se é bom ou ruim fazer o que um herói (!) trágico faz, mas explorar os limites de uma vida vivível (ou já não mais vivível) para um ser humano.

Em certo sentido, escrever em torno da infância é também uma oportunidade para explorar os limites das palavras pronunciadas sobre a infância mais literal e que têm um efeito silenciador sobre a outra infância, a mais constitutiva e ao mesmo tempo esquecida. Por isso, se ainda encontro sentido em escrever a infância, é na tentativa de encontrar palavras que exponham esse esquecimento nas palavras que mais habitualmente pronunciamos, nos modos como descrevemos mais naturalmente a infância literal, na maneira evidente como a sabemos, e nos tempos e lugares que (não) propiciamos para uma e outra

infância, em particular, em nossas instituições educacionais. A tentativa é de que as palavras mostrem esse fundo inexplorado e impensado dos discursos que dizem conhecer a infância. Assim, se ainda consigo vencer aquele silêncio sublime que merece a infância, é no intuito de afirmar palavras que tornem visível essa outra infância invisível e, a partir dessa nova visibilidade, permitam encontrar um novo lugar para a infância na palavra e no pensamento, a infância de um novo lugar para pensar e escrever nos espaços educacionais.

Como anunciado, auxiliarei-me com quatro interlocuções que permitem pensar de diversas maneiras o esquecimento da infância. Todas elas põem em questão, em direções diferentes, a infância escolarizada, aquela *sobre* a qual escrevemos. Cada uma delas abre uma seção. A primeira, *Verdade*, com Sócrates, chama a uma infância que aparece como língua da verdade, mas também como língua de abertura para a morte; é a infância que fala uma língua que não é compreendida; a segunda, *Arte*, em que o poeta Rainer M. Rilke chama a explorar implicações pedagógicas da afinidade entre infância e arte, vistas desde a lógica de um artista; trata-se da infância literal, que não encontra condições para si mesma nas instituições em que ela é recebida no contexto de uma sociedade; a terceira, *Devir-criança*, com Gilles Deleuze, propõe uma infância afirmativa, na forma de um conceito a-subjetivo, a-pessoal, afastado, de certo modo, de toda cronologia da infância, e das crianças; é a infância de uma outra temporalidade que interrompe na ordem do que se passa no mundo e em suas instituições; finalmente, J.-F. Lyotard, em *O inumano*, tira completamente a infância do seu lugar de etapa da vida e a leva a se encontrar com o inumano. É a infância que resta como fundo das outras infâncias. A seguir, apresentaremos cada uma dessas seções. Uma última seção, *Infâncias*, encerrará este trabalho, traçando conexões entre as quatro seções anteriores.

Verdade

> *Ó homens de Atenas, em que medida conseguiram afetar-vos os meus acusadores, não sei. Eu, por mim, por pouco não cheguei a esquecer-me de quem sou, tão convincente foi seu discurso.*
> *Platão, Apologia de Sócrates 17a*

Na filosofia, a infância mais literal, a das crianças, é também motivo de uma *hybris* infantil. No campo educacional, é bastante citado Sócrates, um infante da filosofia, seu precursor entre os gregos. Como é sabido, ele foi acusado de valer-se de cargos religiosos, educacionais e políticos: não acreditar nos deuses da *polis* e corromper os jovens. A pena solicitada foi sua morte. Sócrates defendeu-se das acusações. Dentre outros testemunhos conservados, temos a *Apologia de Sócrates*, de Platão, um texto que narra essa defesa. Num sentido, não foi muito bem-sucedido Sócrates, porque o desenlace da sentença foi sua culpabilidade. Em outro sentido, parece ter sido muito exitoso, porque

exatamente isso parece buscar mostrar na sua própria defesa: melhor ser morto do que viver sem justiça e sem filosofia; melhor ser condenado pela aplicação indevida de uma lei do que violar a própria lei.

Com sua morte heroica, Sócrates faz nascer a filosofia, a traz ao mundo da *polis* e, certamente, de maneira pouco calma. Há um detalhe de sua defesa que é pouco reparado e diz respeito ao modo como Sócrates se defendeu dos seus acusadores. Estamos no início de sua argumentação, após a justificativa da acusação por parte de Meleto. E ali começa o relato de Platão. O acusador, Meleto, não faz parte de seu testemunho se não é para entrar no diálogo que Sócrates lhe propõe. Sócrates começa a demarcar seu território. Primeiro, seu território linguístico. Afirma que é impossível se falar uma língua: a língua de sua infância, aquela na qual ele foi criado. Com efeito, perante a retórica dos tribunais que o julgam, ele inicia sua defesa afirmando que só falará a verdade (*Apologia* 17a), e que não conhece outra língua para falar a verdade, que uma língua estrangeira nesse lugar, a de sua infância (*Apologia* 17d-18a). Então, Sócrates diz não saber falar a única língua passível de ser falada nos tribunais, a da retórica, e impõe uma língua inaudita, inaudível, pelo menos para os juízes, a língua da infância, tão verdadeira quanto impossível de ser escutada nos tribunais da cidade.

Também nesse início impactante, Sócrates alerta sobre os riscos da relação consigo mesmo em momentos em que – como quando estamos sendo acusados e corremos o risco de morrer – nossa vida está exposta aos seus limites. Nesse contexto, "Por pouco não cheguei a esquecer de quem sou", diz o Sócrates infantil. É paradoxal. Num sentido, ele não pode não ser o que é. Mas ser quem ele é faz com que ele não possa continuar a viver na sua *polis*. Sua posição é tão paradoxal quanto antinômica: se vive a única vida que pode viver, de fato não poderá seguir vivendo. Diz isso claramente em sua defesa na *Apologia:* as únicas vidas que seus acusadores aceitariam, viver sua vida em outra *polis* ou continuar a viver em Atenas, mas sem filosofar, não são vivíveis para Sócrates, elas não teriam o menor sentido de serem vividas.

Assim, sua fidelidade à infância faz do Sócrates de Platão um herói trágico infantil. Sem a infância não poderia sequer falar. Mas, com ela, fala uma língua que ninguém entende, que é traduzida a uma lógica que não lhe permite existir. Na encruzilhada, Sócrates chama à infância. Mas essa, longe de tirá-lo da aporia, parece aprofundá-la. Sócrates testemunha assim uma necessária impossibilidade do humano: ouvir, na língua infantil, uma verdade não apenas impossível de ser vivida, mas também impossível de ser escutada e compreendida: a infância fala uma língua incompreensível e inaudível. O resultado do julgamento, a condenação à morte de Sócrates, mostra mais uma vez o universo trágico dessa *hybris* infantil: a infância não pode ser escutada pelos homens; a única língua que Sócrates pode falar não pode ser entendida. E mais: a única vida que Sócrates considera vivível não tem lugar algum na *polis,* é aquela que só pode levá-lo até a morte.

Contudo, Sócrates mantém-se fiel à língua da infância, não a abandona, não negocia. Fala a única palavra que a infância pode falar, a de uma verdade que ninguém pode escutar porque coloca em questão a procedência de toda a vida. Eis o paradoxo da infância: língua de uma verdade tão irrebatível quanto incompreensível; indizível e inaudível; necessária e impossível, ela é também palavra que diz uma vida que já não se pode viver, que dá lugar ao nascimento de uma morte heroica para uma vida insuportável na língua da infância. A morte de Sócrates é, assim, testemunho de sua fidelidade à infância e da força inquebrantável da infância para dizer a vida e a morte. É também uma primeira forma de reunião entre infância e filosofia.

Arte

> *A infância – o que ela realmente foi? O que foi ela, a infância? Não se pode indagar sobre ela senão com essa atônita pergunta – o que foi ela? Aquele arder, aquele espantar-se, aquele contínuo não-poder-fazer-de-outro-modo, aquele doce, profundo, irradiante sentir-as-lágrimas-aflorarem? O que foi isso?*[1]

A arte parece habitar um mundo infantil. Como numa criança, o tempo de um artista é o tempo da intensidade mais do que o da sucessão ou o da oportunidade. Talvez por isso, de um modo geral, os artistas têm sido bastante sensíveis à infância. Consideremos por caso Rainer Maria Rilke (2007), o poeta checo de inícios do século XX. Famoso pelos seus poemas, era também um escritor frenético de epístolas. Além das mais conhecidas *Cartas a um jovem poeta*, recentemente foram publicadas no Brasil *Cartas do poeta sobre a vida*, com trechos das mais de dez mil epístolas escritas pelo poeta, em alemão e francês, algumas ainda não publicadas.

Uma das suas seções intitula-se *Sobre Infância e educação*. Dentre numerosas observações elogiosas da natureza literalmente infantil por parte de Rilke, algumas merecem destaque. A primeira é a intensidade da vida infantil e a curva decrescente que essa intensidade parece percorrer ao longo dos anos. Assim, "[...] cada coisa tinha um significado especial, e era coisa que não acabava mais. E nenhuma tinha mais valor do que a outra. A justiça pairava sobre elas" (Rilke, 2007, p. 125). O mundo infantil é não apenas infinitamente mais intenso e esplendoroso que o mundo adulto, mas também infinitamente mais justo. A infância é verdade, diz Sócrates; a infância é justiça, afirma Rilke. Os problemas, segundo sugere um poeta checo escrevente de línguas estrangeiras como o alemão e o francês, começam com as pretensões educacionais dos genitores: "Os pais jamais deveriam querer nos ensinar a vida, pois eles nos ensinam a vida *deles*". (Rilke, 2007, p. 126, grifo do autor). Fazem isso, acrescenta, porque partem do pressuposto errado de se considerarem superiores à criança, sem perceber que o gênio dos grandes seres humanos foi justamente serem iguais

às crianças e aprenderem delas. Sugere que em vez de dar espaço à potência de uma vida, os pais querem que uma vida, a sua, seja reproduzida.

Em se opondo a essa atitude, Rilke traça os princípios de uma educação escolar que merecesse o nome: "Cada pessoa deveria ser conduzida *apenas* até o ponto em que é capaz de pensar sozinha, trabalhar sozinha, aprender sozinha" (Rilke, 2007, p. 126). Ou seja, a escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa se fortalecer a si próprio, para que possa aprender por si o que ninguém pode lhe ensinar; a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é.

Contudo, as contribuições mais interessantes desses textos chegam na hora de se relacionar escola e vida. Alguém poderia pensar que estamos perante um antiescola, alguém a favor da abolição das instituições educacionais, mas não: "Por mais estranho que isso possa soar nas circunstâncias atuais, na escola a vida deve se transformar; pois se há um lugar em que ela deveria se tornar mais vasta, profunda, humana, esse lugar tem de ser a escola" (Rilke, 2007, p. 128). De forma tal que a crítica do que se faz na escola aponta a se fazer de outro modo, a dar lugar a uma *outra* escola. Ainda mais interessante é a continuação:

> Mais tarde, ela [a criança] se enrijece rapidamente em profissões e destino, não tem mais tempo de mudar, tem de atuar como é. Na escola, porém, há tempo, silêncio e espaço; tempo para todo desenvolvimento, silêncio para toda voz, espaço para a vida inteira e todos seus valores e coisas (Rilke, 2007, p. 128).

Segundo o poeta, o tempo e o espaço e a própria possibilidade da palavra e do silêncio são diferentes na escola infantil e na escola adolescente, juvenil. Se nesta as determinações exteriores parecem condicionar ao limite o que é possível fazer e pensar, o tempo e o espaço da primeira infância parecem, ao contrário, infinitos.

Devir-criança

> [...] "uma" criança existe conosco, numa linha de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos [...].[2]

Entre alguns filósofos de nosso tempo, renasce essa *hybris* infantil, curiosamente naquelas filosofias que dão lugar ao que se chamou de descentramento ou desaparecimento do sujeito, de maneira tal que a infância afaste-se nitida-

mente das crianças. G. Deleuze, por exemplo, propôs uma noção impessoal, a-subjetiva, que chamou, dentre outros nomes, de *devir-criança* e também de *bloco de infância*. O devir-criança, que Deleuze continuamente ilustra por meio de referências à literatura e à posição da escrita, opera como um espaço revolucionário, de transformação. Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres, as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação.

O devir-criança é também uma máquina de guerra contra o Estado e contra as instituições do capital. Ele é um espaço e um tempo de resistência: circula numa outra temporalidade que a habitada pela infância cronológica. O devir-criança não sabe de modelos, maiorias, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado.

Qual é o tempo do devir-criança? Voltemos mais uma vez aos gregos. No grego clássico, há várias palavras para se dizer o tempo. A mais conhecida é *khrónos*, a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define *khrónos* como "[...] o número do movimento segundo o antes e o depois" (Física IV, 220a); O tempo é, nesta concepção, quantidade; há mais ou menos tempo; falta mais ou menos tempo; temos mais ou menos tempo: a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro).

Outra palavra é *kairós*, que significa *medida*, *proporção*, e, em relação com o tempo, *momento crítico*, *temporada*, *oportunidade* (Liddell; Scott, 1966, p. 859). Se *khrónos* é a quantidade de tempo organizada, sequencial e sucessiva, *kairós* é sua oportunidade: este momento, e não aquele outro, como no ditado popular que diz que "[...] a sorte não bate duas vezes na mesma porta". Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva e qualitativa (Liddell; Scott, 1966, p. 45). *Aión* é o tempo da experiência e do acontecimento.

Assim, a temporalidade do devir-criança é aiônica. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *khrónos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo. Intensifica os modos de existência, interrompe a sequência dos tempos uniformes e modelares propostos pela instituição pedagógica.

O Inumano

Contudo, quem talvez tenha levado mais a fundo a *hybris* infantil na filosofia contemporânea foi o já citado J.-F. Lyotard. Como M. Blanchot, Lyotard sabe que a escrita é impossível, sabe que ninguém *sabe escrever*. Se escrevemos, sugere o autor de *Leituras da infância*, é para capturar pelo e no texto algo que, de qualquer forma, não se deixará escrever. Essa diferença entre o que pode e o que não pode ser escrito, o inescrevível, entre o que pode e não pode ser dito, o indizível, é a infância, *infantia*, "[...] o que não se fala" (Lyotard, 1997, p. 13). Uma diferença. A diferença com *a* (*differance*), como diria Derrida ([1968]). A diferença da diferença. A diferença que é condição de toda e qualquer diferença. Isso é a infância.

Segundo Lyotard, a infância não é apenas, ou sobretudo, uma etapa da vida, algo que transcorre num tempo cronológico e, sucedendo, supera-se. Ela habita, sem ser percebida, toda palavra como sua condição, como uma sombra, como um resto, como uma diferença não percebida. A consciência e o discurso procuram negá-la, afastá-la, fazer de conta que não existe, mas justamente nesse próprio ato a constituem como perdida (Lyotard, 1997). Assim, a infância se torna não apenas fase para adquirir a palavra, mas, sobretudo, estado latente que habita toda palavra pronunciada: a de uma criança, mas também a de um adulto e a de um ancião, a de qualquer ser humano. Para usar outra figura do mesmo filósofo francês, poderíamos dizer que a infância é um sobrevivente, uma entidade que deveria estar morta, mas *ainda* está viva (Lyotard, 1997). A infância se passa como etapa, mas ela sobrevive como *infantia*.

Podemos tornar mais explícita a maneira como Sócrates habita a infância da filosofia. Essa afirmação pode ser lida no sentido mais coloquial de infância: Sócrates pertence à primeira etapa da cronologia da história da filosofia dita ocidental. Nesse sentido, o autor é infantil como uma criança: pronuncia as primeiras palavras da filosofia, as que se sucedem a seu nascimento e constituem seus movimentos iniciais para se desenvolver posteriormente nos outros filósofos. Contudo, segundo antecipamos na seção *Verdade*, Sócrates habita também outra infância da filosofia. Vimos anteriormente, no relato da *Apologia,* como frente à exigência suprema da verdade e da justiça colocada ao tribunal que julga sua possível condenação à morte, que não pode renunciar nem a uma nem a outra e só pode viver a única vida impossível de ser vivida, a que o conduz irremediavelmente à sua própria morte. Por isso, sem Sócrates, ou melhor, sem a morte de Sócrates, não há filosofia, num duplo sentido, histórico e também existencial. No primeiro sentido, Sócrates, a figura histórica, o mestre de Platão, precisou enfrentar a morte da maneira escrita na *Apologia* (e também no *Críton* e no *Eutífron*) para que a filosofia pudesse nascer; no segundo sentido, cada filósofo recria a morte desse Sócrates inventado por Platão para dar vida a sua própria filosofia. O esquecimento de Sócrates, para a filosofia, é a condição esquecida de todo filósofo para poder viver uma vida politicamente

sustentável nas instituições. Com efeito, para nascer na filosofia e para nascer *uma* filosofia, os filósofos têm necessidade de esquecer Sócrates; precisam fazer como se o que tornou possível a filosofia, Sócrates, sua condição, como se sua condenação à morte pela política não existisse. Eles devem, afinal, esquecer os riscos da infância, por isso esquecem a própria infância e correm assim o risco de um esquecimento mais radical: o esquecimento de si.

Voltemos a J.-F. Lyotard (1997, p. 69); "A infância", afirma o filósofo francês, é um estado da alma, "[...] habitada por algo ao qual jamais se dará resposta". Esse algo é a dívida que instaura o nascimento, uma dívida entre o ser que nasce e seu outro deixado pra trás para poder nascer o não ser, o outro do ser, que fica esquecido após o nascimento. É como se, com cada ser humano, se tratasse de manter vivo o esquecimento de uma dívida inicial constitutiva do humano. Como se esse não ser inicial, esse vazio marcado também pela ausência de decisão que habita inevitavelmente o ingresso na vida de todo ser humano, exigisse ser lembrado na abulia do ser que se instaura a partir de cada nascimento.

Em outras palavras, a infância é "[...] o acontecimento de uma alteração radical possível no fluxo que empurra as coisas a repetir o mesmo" (Lyotard, 1997, p. 72). A infância é uma faculdade que nomeia algo que *já é*, mas sem ser ainda *algo*, um espanto que introduz no mundo do que é, aquilo que ainda não pode ser identificado e permite qualquer diferenciação; a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença.

Em sua leitura de H. Arendt, Lyotard mostra como ainda na mais fervorosa defesa da tradição por parte da filósofa alemã persiste o enigma de algo para o qual essa tradição não tem resposta, o enigma da infância (Lyotard, 1997, p. 78). Ao mesmo tempo, critica o caráter que adquire em *A condição humana* o princípio de natalidade pelo valor reparador que esse princípio teria: uma espécie de salvacionismo atribuído ao nascimento e, com ele, à infância. Justamente a partir da análise das origens do totalitarismo em Arendt, surgem considerações ainda mais interessantes de Lyotard a respeito da infância. Com efeito, ele distingue três canais ou fontes que alimentam o totalitarismo nas sociedades contemporâneas (Lyotard, 1997).

O primeiro alimento do totalitarismo é certo espírito dominante em nossa época, semelhante ao da sociedade alemã que cultivou o nazismo, segundo o qual o mal encontra-se banalizado e disseminado no tecido social. Nessa ordem, já não é necessário buscar por criminais profissionais, delinquentes ou maus viventes, mas simplesmente o mal se localiza disseminado em pessoas comuns que "[...] nada querem ouvir da relação com o nada e a dívida da infância" (Lyotard, 1997, p. 81); é o exemplo de Eichmann, o homem comum que cumpre todos os seus deveres de cidadão, o bom marido, o pai exemplar.

Em segundo lugar, o totalitarismo afirma-se na realização de leis do movimento que, tradicionalmente, identificavam-se com a Natureza ou a História e que, na década de 1990, em que Lyotard escreve suas *Lectures d´enfance*[3],

identifica com o desenvolvimento, alcançado pela competição científica, tecnológica e econômica. A essa forma que instaura um movimento universal e necessário poderíamos dar, hoje, outros nomes, como Democracia, Mundo Global ou Mercado. Lyotard afirma que ainda o nascimento, a novidade e a criatividade são nesse universo requeridas para servir o próprio desenvolvimento.

Finalmente, um efeito inevitável do totalitarismo, acrescenta Lyotard, é que não permite às crianças viver o tempo da infância, no sentido ontológico por ele definido (1998). Ou seja, o mundo contemporâneo conserva do totalitarismo o princípio da multiplicação de interfaces, que opera atualmente em redes. As instituições em que a infância poderia preservar sua insegurança, suas perguntas sem resposta – a escola e a família – hoje já não o permitem mais. As crianças não vivem tempos de infância na escola. Nessa instituição, é o reino absoluto de *khrónos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: *khrónos.* Não há condições para uma experiência aiónica – e não apenas cronológica – do tempo escolar. Nada resta para *aión* na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós*!) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. Assim, com sua finalidade pervertida, o sistema contemporâneo destrói a escola que já não pode mais preservar a *infantia* na infância, a lembrança do outro esquecido. A *infantia* é o que o sistema exige que esqueçam os que estão mais próximos do nascimento. Duplo esquecimento. Esquecimento do esquecimento. Dupla perversão. Dupla castração.

Da mesma forma, afirma Lyotard, opera-se com os mortos. É preciso fazê-los desaparecer rapidamente, banalizar a morte, que é, junto ao nascimento, a outra fonte na qual uma cultura pode lembrar o que a tornou possível. Assim, as crianças e os mortos são objetos de uma batalha para tentar esquecer o intransmissível que funda a humanidade. Nessa direção, puxa a tendência a formar apressadamente cidadãos, seres *maduros*, prontamente capazes de se virar na floresta do capital. Há que incluir todos que poderiam fazer pensar, desde o exterior, a condição arbitrária do dominante naturalizado. Há que gerar um sistema de desatenção para o que a ordem não pode explicar. Para os bem-sucedidos, adaptados e exitosos ao sistema destrator de prêmios e castigos do capital, o preço pago será, com cartão e em cômodas parcelas sem juros, o abandono incontornável da *infantia.* A pergunta que Lyotard gostaria de fazer a H. Arendt é se do nascimento, da vocação pelos começos e da capacidade de julgar que a filosofa considerava um dos pilares da educação, é possível "[...] uma alternativa ao sistema" (Lyotard, 1997, p. 86). Em outras palavras, a pergunta mais radical que Lyotard nos permite pronunciar é se acaso é possível – e sob quais condições – pensar uma vida em comunidade que não abandone a *infantia*. A pergunta que não podemos calar é se acaso é possível sair do esquecimento da infância em alguma forma de vida – e de morte – social ainda por inventar.

Infâncias

Eis quatro linhas para pensar a infância, para tirá-la do que, mostrando-se como a promessa de seu desenvolvimento e realização, constitui, em verdade, seu ocultamento e seu esquecimento. Advertimos: escrevemos estas linhas não sem tremor. Buscamos dar um pulo para além de nós mesmos, do que somos, do que nos constitui no contexto social e institucional que é o nosso; fizemos isso tentando evitar as hierarquias, as condescendências, as homogeneidades. Às cegas: na busca do encontro com o que não sabemos. Não é cômodo. Não traz tranquilidade. Não é fácil. Nunca é fácil com a infância ou, para dizê-lo com Lyotard, com a *infantia* que habita a infância. Porém, é alto demais o preço que pagamos cotidianamente quando esquecemos a infância, como para não tentar se arrojar completamente no exercício de buscar lembrá-la. É também uma sinalização do que pode uma educação, do que pode poder *uma* (qualquer) educação, para ser mais preciso.

Escrevemos numa dimensão política, como forma de resistir o que somos e de afirmar outros modos possíveis de ser. A política – não no sentido de sistema instituído, mas de modo de exercer o poder de pensar e viver com outros – está no início, no meio, e também no fim. Demos testemunhos de um monopólio, de uma totalização, de um crime. Experimentamos uma política de escritura da e na infância. Abrimos espaços para pensar. Afirmamos uma vida possível para outro mundo. Testemunhamos nossa própria condição (o esquecimento de toda lembrança) e nosso próprio sentido (a lembrança de todo esquecimento).

Repassemos alguns momentos. Sócrates coloca a infância no reino de uma verdade tão justa quanto estrangeira, tão sonora quanto inaudível, para seu tempo e para a filosofia que inaugura. Sinaliza uma condição infantil para pensar e para viver na *pólis*. Rilke reforça esse lugar para uma infância que identifica com as crianças e com a arte e que não encontra seu lugar nas instituições educacionais que a capturam e a afastam progressivamente daquele lugar. Deleuze e Lyotard despegam a infância não apenas da subjetividade que a inscreve numa trama de esquecimento de si, mas de uma temporalidade em *khrónos* que encapsula a infância num movimento que não é o dela. Deleuze insiste na força revolucionária do devir-criança, no que parece uma alternativa política ao sistema, tal como a buscada por Lyotard. De certa forma, se existe alguma ligação entre as quatro linhas, trata-se de uma ligação política: as quatro leituras da infância desdobram modos de resistência aos totalitarismos que encobrem a infância. São modos que afirmam, em certo sentido, um espaço e uma vida para a infância.

Detemo-nos aqui. Não é mais fácil se deter que começar a escrever. Também não é mais cômodo ou mais tranquilizador. O início e o fim se encontram na infância. Ainda que doe cada palavra, mesmo com a proximidade do fim. Dói também a quebra do silêncio e seu iminente retorno. Sentimos o peso de certa *hybris*, menor, tênue, discreta, mas com tudo, igualmente *hybris*. Respiramos

pelas palavras escritas. Se algum leitor do presente texto encontra nele inspiração para colocar em questão sua relação com a infância e com os lugares de que dispõe para ela, a maneira como habita a infância e se deixa habitar por ela, em suma, sua maneira de pronunciar a palavra *infância* e o poder que exerce quando a pronuncia, então essa *hybris*, pelo menos, encontrará novas forças e sentidos para impulsionar a escrita. E novos aliados. E novos espaços. De uma nova vida para a infância.

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

Notas

1 RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 123.

2 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a, p. 92.

3 Mais precisamente, o original francês foi escrito por Lyotard em 1988 (Paris: Galilée).

Referências

ARISTÓTELES. **Física.** Trad. Cast. Alejandro Vigo. Libros III-IV. Buenos Aires: Biblos, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1988.

DERRIDA, Jacques. "La Différance". In: DERRIDA, Jacques. **Marges de la Philosophie**. Trad. port. Ed. Rés, Porto. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972, p. 1-29.

LIDDELL, Henry; SCOTT, Robert. **A Greek English Lexicon**. Oxford: Clarendon Press, 1966.

LYOTARD, Jean-François. **Lecturas de infancia.** Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **Lo inhumano**. Buenos Aires: Manatial, 1998.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** Trad. Marcos Sinésio e Fernando Santoro. Rio de Janeiro. Mímeo.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do Poeta sobre a Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Walter Omar Kohan é pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Paris 8. É professor titular da UERJ, Rio de Janeiro, Brasil e pesquisador do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil e da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).
E-mail: wokohan@gmail.com

Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas

Simone Santos de Albuquerque

RESUMO - Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. O artigo discute a educação das crianças pequenas no que se refere ao paradoxo entre o ordenamento legal, os discursos e a realidade vivenciada pelas crianças e suas famílias, tendo como base uma pesquisa que buscou compreender como alguns grupos de famílias, dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande, estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas. O estudo aponta que a lógica cultural familiar está associada a uma *obrigação moral* em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar e socializar-se, junto com as crianças; apresenta-se a possibilidade de pensar para além dos modelos existentes de creches e pré-escolas. Por fim, problematiza as relações entre as famílias e as instituições escolares, pois esta tem sido a única política educativa vivenciada pelas famílias.

Palavras-chave: **Educação Infantil. Contexto Familiar. Políticas Públicas.**

ABSTRACT - Education of Young Children: from cultural and familiar logic to public policy. The article discusses the education of children with regard to the paradox between the legal system, the speeches and the reality experienced by children and their families, based on research that sought to understand how some groups of families of the popular media of a neighborhood the urban periphery of the city of Rio Grande, structure their practices and logics of care / education of young children. The study indicates that the cultural logic family is associated with a 'moral obligation' in the family does not want to delegate, but sharing and socializing, along with children, it presents the possibility of thinking beyond the existing models of daycare and preschools. Finally, discusses the relationships between families and schools and other institutions, because this has been the only educational policy experienced by families.

Keywords: **Early Childhood Education. Family Background. Public Policy.**

Educação das Crianças Pequenas no Brasil: paradoxo entre as leis, os discursos e realidades

A Educação Infantil (EI) tem se constituído cada vez mais num tema de interesse e objeto de pesquisas, para a construção do campo científico do conhecimento. A intensa discussão sobre sua importância tem ampliado o debate, envolvendo educadores, políticos, pesquisadores e organismos internacionais, produzindo, ao longo das últimas décadas, uma luta intensa em prol de políticas públicas efetivas para as crianças de zero a seis anos. A educação infantil tem sido concebida como uma política social para a infância e uma importante possibilidade para afirmar a oportunidade de igualdade entre homens e mulheres. Rosemberg (2001, p. 1) afirma:

> No plano teórico-conceitual, concebo a EI com um sub-setor das políticas educacionais e de assistência ao(à) trabalhador(a), portanto, integradas às políticas sociais como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidade e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

As Leis que Legitimam os Direitos

O Brasil é considerado um país avançado em termos de legislação que garante os direitos das crianças. Isto fica evidenciado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/96) e na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei nº 8.742/93). Todas estas leis integram princípios de igualdade, embora os dados sobre atendimento à criança de zero a seis anos revelem que somente 6,3 milhões dos 21 milhões de crianças nesta faixa etária frequentam creche e pré-escola (Unicef, 2001). Portanto, há um discurso social, político e legal que reitera o direito à Educação Infantil, mas na prática estes direitos não são garantidos, pois somente com a lei não se efetivam mudanças concretas ou se criam novas práticas sociais. Bobbio (1992) afirma que vivemos um problema em relação aos direitos, sendo que a questão não é elaborar cada vez mais declarações específicas e detalhadas, mas viabilizar as normas existentes no que diz respeito à sua efetividade. Segundo o autor, é uma questão política: muito mais do que justificar a existência das leis, deve ser garantida a proteção dos direitos que elas enunciam.

Desde quando foi promulgada a LDB de 1996, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Segundo o art. 29 dessa lei, "A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Apesar de a educação estar extremamente vinculada a outras práticas sociais, como saúde e assistência social, podemos compreender a desarticulação e a desintegração de projetos e políticas destinadas às crianças e a suas famílias; a fragmentação é mais evidente entre as áreas da assistência social e educação. Já é histórica, contudo, desde o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de 1994, a recomendação de uma política de Educação Infantil aliada a uma política para a família, integradas a uma política mais global de emprego, renda, assistência e saúde. Também se coloca a necessidade de uma integração entre as três esferas de governo, federal, estadual e municipal, bem como de seus ministérios e secretarias na construção de uma política integrada, principalmente uma política de creche que leve em conta as necessidades das famílias e as diferenças regionais e locais da população.

Os Discursos que Fundamentam os Direitos

Entre os diferentes discursos que reconhecem a Educação Infantil como um direito das crianças, estão os debates nos campos científico, político e econômico. Todos revelam a função socializadora da Educação Infantil e a tendência de compartilhamento entre família e Estado, deslocando a educação das crianças pequenas do âmbito da casa e da família para uma esfera social mais ampla, que é a escola. Numa perspectiva macro, as instituições de Educação Infantil são apontadas como uma das medidas para efetivar responsabilidades sociais, em especial por colaborar com a promoção de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens.

O campo científico na área da Educação Infantil tem buscado reconhecer propostas que se comprometam com as infâncias, visando articular as dimensões do cuidado e da educação, percebendo-os não como opostos, mas como lados da mesma moeda e possuidores da mesma finalidade: contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos. A Educação Infantil tem como objetivo principal complementar a educação da família, portanto, é uma educação que se dá no coletivo, por meio das múltiplas interações sociais criança/criança e criança/adultos. Como espaço coletivo de cuidado/educação, a instituição deverá promover experiências enriquecedoras, elaboradas por profissionais qualificados; sendo assim, compreende-se que há diferenciações na qualidade destas interações.

Túlia Musatti (1998) estudando os processos de socialização das crianças na creche afirma que:

> É um dado consolidado na pesquisa sobre as interações entre crianças pequenas o fato de que a familiaridade, isto é, a existência entre as crianças de um conhecimento recíproco baseado no ato repetido de ir à creche, é um fator fundamental sobretudo na determinação da qualidade, mas também a frequência

> de comportamentos dirigidos a um coetâneo por parte de uma criança nos primeiros dois anos de vida (Lewis, et al., 1975; Becker, 1977, apud Túlia Musatti, 1998, p. 191).

Vital Didonet[1] argumenta e justifica os discursos científico e político reiterados no Brasil em relação à importância da Educação Infantil no Brasil e considera que a Educação Infantil é uma necessidade da sociedade, expressa por uma demanda social; responde a um imperativo da justiça social, com obrigação legal e responsabilidade governamental de sua garantia; produz resultados educacionais significativos. A Educação Infantil é sustentada pelas ciências ao desvelar a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento; é essencial na aprendizagem e na formação da pessoa, com existência de benefícios sociais e econômicos significativos, sendo direito da criança.

As discussões do campo econômico, no que se refere ao reconhecimento do capital humano[2], também têm corroborado para considerar a importância de uma educação qualificada na primeira infância. Os discursos, tanto do Banco Mundial quanto de outras agências multilaterais, são unânimes ao considerar que a cada dólar investido na educação da primeira infância são sete dólares economizados em projetos sociais no futuro.

Rosemberg (2002, p. 57), ao analisar as orientações do Banco Mundial sobre a Educação Infantil e sua incorporação em ações nos últimos governos brasileiros considera que

> [...] elas não promovem a eqüidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres.

No Brasil, os fóruns em defesa dos direitos das crianças (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB –, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e Adolescente – COMDICA –, Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, entre outros) têm lutado pelo direito à Educação Infantil em instituições educativas de qualidade, em especial para as crianças pobres, que são as que mais sofrem com as desigualdades na primeira idade. As mobilizações[3] pela aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a fim de incluir toda a Educação Infantil, bem como pela regulamentação do custo aluno-qualidade, são expressões de uma luta intensa destas instâncias, já que historicamente o problema crucial, no que se refere ao atendimento na Educação Infantil, é a questão do financiamento.

Porém, tanto as leis quanto os discursos não garantem a efetivação de políticas públicas que dêem conta da complexa realidade em que vivem as crianças brasileiras, em especial as de zero a seis anos.

As Realidades: educação infantil no Brasil e seus desafios

Considero que, alguns anos após a promulgação de leis que garantiram os direitos das crianças, ainda nos encontramos num paradoxo no que se refere à realidade das crianças brasileiras.

Apesar de termos afirmado o direito à Educação Infantil há mais de uma década, quando falamos da Educação Infantil, do direito à educação das crianças de zero a seis anos, na prática cotidiana, o que temos vivenciado é a procura, por parte das famílias, de diferentes modalidades de cuidado/educação dos seus filhos pequenos, pois o Estado não tem cumprido suas responsabilidades legais de oferecer políticas públicas educativas para as crianças de zero a seis anos. Presenciamos as diferentes esferas de governo implementando políticas emergenciais, compatíveis com a política de um Estado mínimo e com absoluta falta de compromisso com a Educação Infantil. Saboia e Saboia (2000, p. 45) ponderam que:

> O fato das famílias com crianças na primeira infância possuírem os piores indicadores, tem uma importante conseqüência em termos de política social. Ele indica que os programas dirigidos às famílias com crianças em idade escolar devem ser precedidos de programas dirigidos às famílias com crianças em idade pré-escolar.

A fragmentação e a não existência de um projeto nacional que priorize o atendimento integral das crianças de zero a seis anos no Brasil é um problema histórico. A Educação Infantil no país se desenvolveu em trajetórias muito diferenciadas: o atendimento das crianças das camadas econômicas privilegiadas e em idade pré-escolar foi oferecido pelo sistema educacional em pré-escolas e jardins de infância de tempo parcial; já para as famílias mais pobres e abrangendo as crianças de zero a seis anos, foi a área da assistência social que expandiu a oferta, priorizando o cuidado e a guarda em creches. Apenas com a Constituição de 1988 a creche passa a ser reconhecida como um serviço de natureza educacional, e a partir da LDB de 1996 exigiu-se a integração das creches e das pré-escolas aos sistemas de ensino.

Dados da PNAD/IBGE de 1999 demonstram que o lugar ocupado pelas crianças pequenas em nosso país nas políticas públicas ainda é muito restrito, sendo este o segmento populacional mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade, já que 42,2% das crianças encontram-se em famílias com renda inferior a metade salário mínimo *per capita*.

Os resultados da PNAD/IBGE de 2003 revelaram que apenas 37,7% do total de crianças de zero a seis anos frequentam uma instituição de Educação Infantil. Quando considerada a população de quatro a seis anos, a taxa de frequência à instituição é de 68,4%; quanto à população de zero a três anos, esse percentual é de apenas 11,7%.

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg realizou estudo para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil com o intuito de analisar o impacto das reformas educacionais (1995-1999) na cobertura de Educação Infantil, a partir dos dados coletados pelas PNADs. As análises revelaram: um ligeiro aumento da taxa de escolaridade entre 1995 e 1999 das crianças de zero a onze anos; uma redução sensível de crianças de sete a onze anos na Educação Infantil (69,7%); o aumento gradual de crianças de cinco e seis anos frequentando o Ensino Fundamental; um pequeno aumento de crianças de zero a seis anos frequentando a Educação Infantil em 1999 (em relação ao ano de 1995), demonstrando uma estagnação do sistema; e, por fim, uma menor expansão, relativa e absoluta, da Educação Infantil no período, comparativamente com os níveis fundamental, médio e superior. Os dados são reveladores da ausência de crescimento no atendimento.

Dados do Censo Demográfico de 2001 apresentaram que existiam, no Brasil, 23 milhões de crianças de zero a seis anos. Neste mesmo ano, segundo dados do MEC/INEP, 16,7% das crianças da faixa etária estavam em creches, 73,4% em pré-escolas e 9,9% em classes de alfabetização.

Os argumentos, provindos da legislação, de discursos científicos, políticos e econômicos, confirmam que no Brasil temos defendido e lutado para a promoção de políticas públicas que respeitem os direitos das crianças de zero a seis anos de frequentar instituições educativas de qualidade. Os índices revelam, contudo, que são as famílias que têm crianças de zero a seis anos as que vivenciam as condições de vida mais desfavoráveis, acarretando, para este grupo etário, posição menos vantajosa na sociedade brasileira, têm condições de moradia insatisfatórias, renda *per capita* inferior a meio salário mínimo e menor taxa de escolarização dos grupos em idades escolar.

Portanto, vivemos num paradoxo. Por um lado, um discurso legítimo, científico e legal, que regulamenta e fundamenta o direito das crianças de zero a seis anos de vivenciarem uma educação de qualidade em instituições educativas. De outro lado, milhares de crianças sem escola, suas famílias sendo responsabilizadas pela falta de oportunidades ou sendo alvo de programas emergenciais que tentam lhes ensinar, ou legitimar verdades de como educar, cuidar e se relacionar com seus filhos, geralmente baseados em projetos do primeiro mundo, discursos científicos e/ou propostas baseadas em conceitos e significados da classe média que jamais levam em consideração a cultura das camadas populares.

As Lógicas e as Culturas dos Contextos Familiares e a Educação das Crianças Pequenas

Em recente pesquisa desenvolvida, procurei conhecer e problematizar a diversidade e complexidade das realidades em que vivem as famílias no que se

refere ao cuidado/educação das crianças pequenas, inseridas ou não em instituições educativas. Nesse sentido, minha problemática de pesquisa foi a de compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas (Albuquerque, 2009).

A presentificação do problema de pesquisa foi uma estratégia importante para a contínua avaliação do processo, bem como para a articulação de outras questões que faziam parte dos contextos pesquisados: quais as alternativas e as estratégias de cuidado/educação que estes grupos familiares encontram para seus filhos frente à ausência do Estado (políticas públicas para as crianças pequenas)? Quais os significados, para estes grupos familiares, sobre o que é um bom cuidado/educação para seus filhos? Quais são os valores, os sonhos, os desejos e as dificuldades que permeiam as estratégias e culturas educativas destes familiares com relação aos seus filhos?

Este estudo foi ao encontro das pesquisas que investigam as dinâmicas familiares em grupos brasileiros de baixa renda, buscando subsídios teóricos para compreender suas lógicas na educação das crianças pequenas, procurando articular as relações micro e macrossociais a partir das singularidades pesquisadas. Considero que esta pesquisa contribuiu para a análise da prática efetiva dos relacionamentos e das interações sociais entre famílias e crianças como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas, em detrimento da fixação de um ideal ou modelo hegemônico, que tem caracterizado o campo científico na área da Educação Infantil.

A pesquisa teve por base o mapeamento realizado pelo Programa Saúde da Família (PSF), que apontou a diversidade dos contextos familiares existentes no bairro Castelo Branco II. Foram formulados 46 questionários para famílias residentes em diferentes regiões daquela localidade. A partir da análise dos dados coletados, selecionaram-se seis contextos familiares com configurações e modalidades diversificadas de cuidado das crianças pequenas.

A pesquisa envolveu a inserção no cotidiano das casas escolhidas durante o período de quinze meses, o que possibilitou vivenciar o dia a dia das famílias, bem como a complexidade do próprio bairro Castelo Branco II. Para isso, adotou-se o referencial teórico de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tendo em vista que é fundamentado teórica e metodologicamente em pesquisas antropológicas, permitindo, assim, uma imersão efetiva no *locus* do estudo. Em diferentes dias e horários da semana, participei da rotina das casas, bem como das festividades, dos encontros familiares e religiosos. Procurei, igualmente, a vivência do próprio bairro, a fim de conhecer sua dinâmica. Como instrumento de pesquisa, utilizei a observação participante, em que os diários de campo tiveram papel fundamental para uma descrição densa dos contextos analisados, além das entrevistas que subsidiaram a análise do estudo desenvolvido. Neste artigo, são apresentadas algumas falas dos sujeitos pesquisados, destacadas em itálico.

A Educação das Crianças Pequenas

A creche e a pré-escola de turno integral e/ou parcial são importantes, são uma luta necessária, mas o modelo, que se tornou hegemônico a partir de uma historicidade, que foi a luta das mulheres e dos trabalhadores brasileiros, precisa entrar no debate para conduzir à reflexão de que, a partir dos perfis estudados, é possível problematizar imagens, conceitos, discursos, princípios legais e até mesmo ideais que não levam em consideração a representatividade de algumas práticas e experiências reais.

Não quero cair na dissociação entre o que é real e o que é ideal, mas considero que é preciso reconhecer e admitir outras lógicas e culturas de educação das crianças pequenas das famílias brasileiras, que, muitas vezes, permanecem invisíveis, já que no Brasil os estudos de demanda por atendimento são praticamente raros (Rosemberg, 2001), destacando-se a escolha de "[...] modelos hegemônicos que reduzem as possibilidades de escolhas das famílias, não dando vazão à expressão de seus valores" (Rosemberg, 2001, p. 20). Por outro lado, quando se destina financiamento específico à Educação Infantil, não é possível restringi-lo aos limites do que é considerado ideal, mas abri-lo às possibilidades criativas que emergem das práticas culturais, dos saberes humanos construídos por sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço.

Ao fazer uma avaliação sobre a educação das crianças no bairro pesquisado, o presidente da associação de moradores sugere a *capacitação do pai e da mãe em palestras, parar de fazer assistencialismo com o pai e com a mãe, tirar eles de dentro de casa um pouco. Tirar eles de casa um pouco, não ficar se levantando só pra passar o cartão e receber. Têm que ser mais rigorosos, têm que ter algumas exigências.* Seu posicionamento diz respeito aos programas assistenciais que não provocam a população a uma contrapartida da situação em que vivem, mas legitimam um processo de (in) exclusão social que acomoda, imobiliza, mantendo um *status* que vincula as pessoas aos cadastros do governo, como acontecia num dos contextos pesquisados.

Em vários momentos de nossa conversa, ele exemplifica seus projetos na associação por meio da *contrapartida*, isto é, não consolidar o assistencialismo, mas, através da troca de experiências e de saberes, uns contribuírem com os outros numa perspectiva social e comunitária de educação. Esta ideia também é compartilhada por um dos pesquisados ao falar sobre suas críticas ao bairro e sobre como poderia ser potencializada a educação das crianças: *Eu acho que deveria haver centros pras crianças se divertirem, ter lazer, alguns cursinhos, ginásios, onde não só as crianças das escolas pudessem participar, mas que fosse da comunidade.*

A pesquisa aponta para a ideia de integração entre os diferentes sistemas (educação, saúde, assistência social, trabalho, esporte e lazer), reconhecendo as crianças sujeitos de direitos e legitimando uma política pública partilhada entre o Estado e as famílias, conforme justifica Haddad (1995, p. 49):

> [...] a legitimação do atendimento infantil, acompanhada por uma política pública para criança pequena, de âmbito nacional, depende fundamentalmente da superação de crenças e valores relativos à participação do Estado nas formas de cuidado e educação de crianças pequenas.

Nessa perspectiva, o Brasil tem sido alvo de política que tem centralizado nas famílias e nas mães a responsabilidade pela educação das crianças pequenas. Programas como Bolsa-família, Bolsa-escola, Primeira Infância Melhor[4], Família Brasileira Fortalecida, considerados políticas complementares à educação, na maioria das vezes, tornam-se modalidades *hegemônicas*, em que há uma valorização das disposições do feminino, do materno e do doméstico.

A pesquisa desenvolvida apontou que, a partir de um contexto social e cultural, as famílias produzem sentidos que apontam para uma lógica cultural familiar, em especial a partir de um contexto de pobreza, em que a educação das crianças no contexto da família é um lugar sólido, seguro, num mundo tão inseguro e tão cheio de imprevisibilidades sociais e econômicas (Luc Ferry, 2008). Portanto, o respeito às suas lógicas não impede uma problematização a partir de um Estado que precisa enfrentar formas de compartilhar a responsabilidade pela educação das crianças, em especial nos seus primeiros anos de vida.

Um dos fatores que se adiciona à instabilidade e à insegurança em que se encontram as famílias é a questão econômica, aliada às possibilidades de trabalho. Considero que é preciso estabelecer uma relação entre as novas configurações do trabalho em nossa sociedade e os modelos de organização das instituições educativas que temos, os quais foram pensados e organizados a partir de outras configurações, diferentes das que encontramos atualmente.

Várias pesquisas (Hirata, 2001; Nogueira, 2004) expressam as mudanças significativas e estruturais nas condições de trabalho na Era da globalização; para compreendê-las, é preciso observar sua conformação atual a partir das diversas modalidades de trabalho precarizado: terceirização, subcontratação, turnos parciais, entre outras formas. Há também um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho, mas é preciso ficar atento: este processo é contraditório, já que é marcado pela inserção positiva da mulher no mundo do trabalho, mas negativa pela precarização, pela intensificação e pela ampliação das formas e das modalidades de exploração do trabalho feminino.

Os homens e as mulheres com os quais convivi na pesquisa viviam situações de precarização do mundo trabalho; a realidade imposta leva à ideia de se considerar lógicas educativas e sociais para o contexto real dessas crianças e suas famílias. Este estudo aponta que, nessa cultura familiar, talvez o primeiro passo seja construir oportunidades de socializar as mulheres (avós, mães, tias, meninas cuidadoras) que são responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças pequenas no âmbito privado de suas casas. Durante a pesquisa, de

diferentes formas, enunciaram a vontade de compartilhar ideias, preocupações, sentimentos, incertezas e desejos de se qualificar para o mundo do trabalho.

Talvez esta socialização possa ser um primeiro passo de uma problematização coletiva sobre questões importantes e inerentes ao feminino e à maternidade. Esta experiência no bairro foi desenvolvida pelos agentes de saúde no planejamento familiar, os quais consideram que, a partir do ambiente informal, as mulheres *falam mais, participam, se soltam... Era na igreja, era um teatro, que a gente fazia o planejamento familiar; enquanto uns recreavam as crianças, os outros estavam com as mães. Era mais informal*.

Penso que esta é uma possibilidade de desenvolver, provocar o que Meyer (2004) chamaria de "[...] politização contemporânea do feminino e da maternidade", pois é chegada a hora, para as mulheres pobres, que as mudanças sociais transformem suas vidas para além da maternidade, para uma efetiva participação, sendo este encontro uma possibilidade de discutir coletivamente os sentidos do empoderamento que possuem no âmbito doméstico. No contexto investigado, ao provocar a circulação e a socialização das mulheres e das crianças no contexto do bairro, a partir de projetos educativos e sociais, a infância pode emergir para além do jargão *O que mais tem aqui é criança, cachorro e mulher grávida*, dito em diversas situações pelos sujeitos da pesquisa.

As lógicas e as culturas deste estudo foram compreendidas a partir do que cada contexto familiar apresentava de singular em sua organização, procurando não separar "[...] a família do conjunto de forças macrossociais que afetam sua organização" (Romanelli, 2003, p. 247). Nesse sentido, as práticas e as lógicas de educação apontam para dinâmicas singulares vividas pelas famílias em relação à educação das crianças pequenas, em especial pelas mulheres num contexto social em que a demarcação de papéis está em movimento. Portanto, as diferentes configurações dos contextos familiares, bem como as culturas e as lógicas de educação das crianças pequenas são fios tecidos em diferentes tramas.

Uma delas é a *lógica de uma cultura familiar*, que emerge das relações intra e extrafamiliares nos seis contextos pesquisados. Considero, a partir do estudo realizado, que esta lógica está vinculada ao processo histórico de relações de poder dos homens sobre as mulheres, do público sobre o privado, dos adultos sobre as crianças. As famílias pesquisadas encontram estratégias e estabelecem lógicas para garantir, a partir de suas condições de existência, a educação das crianças enquanto pequenas, mas também apontam *modos e lógicas diferentes* do modelo proposto pelo Estado e vigente para a educação das crianças pequenas, os quais emergem de suas necessidades.

Bonamigo (1984) e Delgado (2003) reconhecem que as escolhas das famílias dos meios populares pelas creches domiciliares acontecem porque, nesses locais, crianças são incorporadas nas atividades da casa do mesmo modo como no seu ambiente doméstico, diferente da instituição de Educação Infantil convencional, que se aproxima do modelo escolar.

No decorrer do estudo, inúmeras foram as questões que problematizei na perspectiva de compreender as lógicas dos contextos familiares, mas considero como uma questão importante para a reflexão em relação à negação dos modelos existentes o exemplo de mulheres/avós que criaram os filhos na creche e hoje fazem escolhas para os netos a partir de uma cultura que considera que, para as crianças pequenas, *com a mãe é melhor* ou *com alguém da família*.

Não tem como a Família: a lógica de uma cultura familiar

A cultura familiar das camadas populares, no que se refere à educação das crianças pequenas, está associada a uma ordem moral, estudada por Sarti (1995), em que educar as crianças pequenas no contexto familiar e/ou por alguém da família está associado a uma *obrigação moral*, em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar, criar laços, socializar-se junto com as crianças.

É importante salientar que este estudo, assim como o de Sarti (1995), que considera que a família pobre faz parte de uma rede articulada por obrigações morais, compreende os contextos familiares a partir das relações entre os sujeitos que compartilham vínculos e relações em torno da existência, isto é, vai além da unidade de residência e das relações consanguíneas, como, por exemplo, o cuidado com filhos de vizinhos e/ou parentes, as relações estabelecidas com filhos e netos nos recasamentos e os filhos de criação.

Nesse sentido, o cuidado e a educação das crianças estão associados a um valor moral, que é compartilhado coletivamente nos contextos familiares, em especial por aqueles que criam as crianças, isto é, avós, tios, pais, amigos. Poderia dizer que o processo de criar uma criança significa responsabilizar-se por sua educação, nas dimensões de cuidar, socializar e, principalmente, por decidir pelos rumos de sua vida e de sua existência, o que é compartilhado por todos os membros do contexto familiar.

Assim, foi importante perceber a experiência vivida por três mulheres dos contextos pesquisados que *optaram por cuidar da casa e educar os filhos* e, naquele ano da pesquisa, realizaram movimentos de buscar um trabalho fora do espaço doméstico. A possibilidade de cuidar e educar os filhos quando pequenos seria uma forma de se empoderar frente a um espaço social, como uma resposta a todo um contexto cultural que exclui essas mulheres da possibilidade de inserção social por meio do trabalho na esfera pública, já que não possuem estudo nem formação técnica para alçarem outras possibilidades.

A relação entre o valor moral agregado à educação dos filhos pequenos e o empoderamento social vivenciado pelas mulheres no contexto doméstico é um tanto paradoxal, já que o empoderamento designaria uma capacidade de escolha; pareceu-me que as escolhas já estavam predefinidas pelo contexto social e cultural em que viviam, marcado na vida adulta pelo lugar social de ser mãe. Mas foi interessante perceber as designações de mães para filhas, no que

se referia ao trabalho extradoméstico, salientando que *tem que trabalhar fora e não depender de marido, marido e casamento não é para sempre*, sendo necessário que, naquele contexto familiar, as mulheres elaborassem estratégias entre elas para o cuidado de seis crianças pequenas[5].

Observei que as mulheres, ao perceberem que os filhos haviam crescido, isto é, *podiam se virar sozinhos,* começaram a aspirar à possibilidade de conciliar a vida doméstica e o trabalho. Assim, a partir do contexto pesquisado, fatores objetivos estão associados na relação entre o trabalho das mulheres e a educação de filhos pequenos: salário recebido, dificuldade de ingressar no mercado, dupla jornada de trabalho, bem como a falta de políticas públicas de apoio às famílias e, especialmente em Rio Grande, o restrito atendimento às crianças pequenas[6], assim como fatores subjetivos: os conflitos morais entre educar os filhos e sair do ambiente doméstico para trabalhar, desempenhar o papel de mãe e esposa, relações de gênero entre marido e mulher, possibilidade de compartilhar tarefas e responsabilidades com outros membros do contexto familiar, entre outros.

Para os sujeitos pesquisados, educar as crianças pequenas vincula-se à dimensão do cuidado, já que apontam ações do cotidiano, como cuidar da saúde, manter os cartões de saúde, proteger as crianças de perigos, cuidar da alimentação, acompanhar as aprendizagens do cotidiano e das tarefas escolares, cuidar as brincadeiras, levar para passear ou até mesmo inserir as crianças nas atividades domésticas; são tarefas consideradas importantes na educação das crianças pequenas.

Estas diferentes situações revelam que, no cotidiano da casa, as famílias preocupam-se com e investem na educação das crianças pequenas, constituindo o cuidado como uma dimensão essencial da educação, muitas vezes temendo que estes significados e valores não sejam compartilhados pelas instituições educativas.

É possível afirmar que, nos contextos familiares pesquisados, há preocupação com a educação das crianças, revelada em vários momentos e por diferentes sujeitos, mas que pode ser exemplificada no desejo de que seus filhos *fossem mais*. Os desejos são circunscritos pelas possibilidades que encontram para compartilhar a educação dos pequenos. No bairro pesquisado, por enquanto, há pré-escolas nas escolas municipais de Ensino Fundamental e uma instituição de Educação Infantil, que atende apenas ao berçário em turno integral; não há equipamentos de lazer, como praças (a única do bairro possui apenas dois brinquedos em péssimo estado). Portanto, a cultura familiar de educação é, ainda, legitimada por um Estado que pouco compartilha esta responsabilidade, designando que as famílias permaneçam as únicas responsáveis pela educação das crianças.

Rocha (1994, p. 68) ao discutir sobre a responsabilidade social da criança, afirma que

> [...] nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família.

Este estudo aponta para a necessidade de as famílias serem reconhecidas em sua potência e em seus desejos, ao contrário dos discursos das carências e das culpabilizações. É urgente que políticas sociais e educacionais contemplem a possibilidade de que a família possa realmente dividir a responsabilidade de educar as crianças pequenas com a sociedade e o Estado. Luc Ferry (2008, p. 114), ao problematizar sobre uma revolução silenciosa que obriga a repensar os programas políticos, diz que "[...] nos damos conta cada vez mais do quanto o isolamento é nocivo, o quanto inexiste vida bem-sucedida sem experiências compartilhadas".

Na direção do filósofo, considero que, a partir da voz dos sujeitos pesquisados, é possível compreender o desejo de uma experiência educativa compartilhada para seus filhos. Portanto, foi necessário problematizar as relações entre as famílias e as instituições educativas que se encontravam no emaranhado de suas relações e pulsavam no cotidiano da comunidade, pois esta tem sido a única política educativa experienciada pelas famílias.

Relação Família e Escola: complementar, enfrentar, confrontar?

A relação família e escola tem sido tema de pesquisas no campo da educação, em especial quando se trata de instituições educativas para crianças pequenas. As pesquisas de Maistro (1997), Nörnberg (2002), Delgado (2003) apresentam a complexidade das relações e interdependências entre a família e a instituição educativa.

Na pesquisa realizada, a escolha das famílias pela educação das crianças pequenas em contextos coletivos apresenta-se como uma possibilidade de *socialização compartilhada* em que as crianças encontram *De tudo um pouco para eles aprenderem* e se *acostumar com outras crianças, brincar***.** Também agregado a este sentido de educação, o cuidado apresenta-se como uma dimensão fundamental. As experiências das relações entre famílias e as instituições educativas apontam para os sentidos de enfrentamento de valores e culturas, falta de comunicação e trocas e, principalmente, a compreensão da escola de que complementar a educação das famílias é completar o que está faltando, isto é, conhecer, diagnosticar, determinar, qualificar valores e completar carências. Algumas falas das professoras e das famílias apontam para o viés e o revés desta relação.

Enquanto uma das mães da pesquisa fala do estereótipo que a escola constrói em relação às crianças e aos jovens moradores da periferia, da dificuldade de entrar na escola porque ela permanece fechada, a professora de seu filho fala sobre a dificuldade de se relacionar com as famílias. O menino ingressa com seis anos no Ensino Fundamental; tanto ele quanto sua professora e sua família estão vivenciando as dificuldades de manter uma relação próxima, de troca, de encontro, expressos pela professora como *Eu não sei nada da família*.

As relações das escolas com as famílias geralmente são marcadas só por eventos, como a festa das mães e dos pais, e também, brevemente, na entrada e na saída da escola, como foi enfatizado por outra mãe, quando fala de sua ida à escola da filha para contar uma história no dia das mães, e pela professora de sua filha, ao destacar as formas que a escola oportuniza à integração dos pais, como nas festas e nos projetos desenvolvidos.

As relações entre família e escola estão submetidas a um projeto escolhido e elaborado por ambos. Estar aberto preconiza que os portões precisam estar abertos à comunidade, os horários de atendimento precisam ser flexíveis e de acordo com as necessidades das famílias, os projetos também precisam ser construídos juntos, as famílias podem estar incluídas na gestão da escola, a escola precisa estar agregada ao contexto da comunidade. Estas e outras experiências foram vivenciadas por mim junto com as famílias, e posso concluir que, por mais que nos discursos as escolas se digam abertas, elas permanecem fechadas e com muitos estereótipos em relação às famílias e à comunidade.

A instituição de Educação Infantil, como *modo de existir e educar as crianças*, articulando as dimensões de socialização e cuidado tão preconizadas pelas famílias, precisa estar atenta para estes sentimentos que ecoam da comunidade e de seus profissionais, como bem problematiza uma professora:

> Eu acho que a escola, quando a gente trabalha com camadas populares, a escola tem uma visão de que ela é que tem uma educação correta e as famílias não têm. O nosso grande desafio é romper com isto. (...) A escola vai ter que deixar de ser o centro pra ouvir. Eu acho que este é o grande desafio. Fazer com que estas famílias tenham liberdade de estar dentro da escola e de se pronunciarem. O que acontece: a escola faz uma reunião, a nossa linguagem é uma, dos pais é outra, então os pais não entendem metade das coisas que se falam nas reuniões. A escola se planeja muito pouco pra receber a família, quando a escola se planeja é pra fazer cobrança (...) Só pode ser complementar quando a gente tiver esse tipo de relação, tem que ser uma relação humana, não só profissional.

Penso que as análises críticas enunciadas durante a entrevista com a professora apontam para a dissonância nas relações família e escola. A experiência da pesquisa me levou, como professora do curso de Formação de Professores, a um encontro com os diferentes protagonistas que fazem parte da complexida-

de escolar. Ao andar pelo bairro, ao estar nas casas com crianças e suas famílias, com as idas e vindas das escolas, conversas e entrevistas com pais, crianças, professoras, agentes comunitários de saúde, líder comunitário, compreendi que é urgente procurar estratégias e possibilidades para estabelecer um elo entre o contexto escolar e o contexto familiar.

Os sentidos da educação das crianças pequenas em contextos coletivos são problematizados pelas famílias pesquisadas, em especial quando sua experiência está calcada numa política educativa homogênea, isto é, ou *isto – creche* ou *aquilo – pré-escola*. A partir das lógicas e culturas das famílias, são apontadas diferentes possibilidades de um projeto educativo para compartilhar a educação da pequena infância.

Cabe pensar como estabelecer estratégias que vão ao encontro da proposta hoje existente. Embasada pelos estudos de Thin (2005), pela experiência vivida na pesquisa e em especial a partir de minha trajetória pessoal e profissional, acredito na possibilidade de se estabelecer como eixo da relação contexto familiar e contexto escolar o princípio da *confrontação*, isto é, a perspectiva de articulação entre os dois conjuntos de lógicas no sentido de conhecer, relacionar, trocar, dialogar, compreender, sentir, desejar, aprender, brincar, ouvir, limitar, punir, acolher, experimentar, preocupar, assistir, zelar e sonhar.

A Educação Infantil, caracterizada pela especificidade do momento de desenvolvimento das crianças, precisa incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre as lógicas familiares e escolares. A educação, como um investimento e como uma possibilidade de *ser mais*, quando compartilhada pelas famílias numa instituição, abre a possibilidade de tornar as crianças membros ativos na comunidade, e a comunidade responsável pelas crianças.

Abrir as instituições é muito mais do que abrir portões e vagas; significa estar aberta à infância e a toda potencialidade que advém de sua história, de sua cultura e de suas famílias. Meu encontro com esses protagonistas leva-me a concluir que, na formação de professores, é necessário construir uma pedagogia do encontro, promovendo situações relacionais e compartilhadas entre escola, formação de professores, comunidade e famílias.

Nos contextos familiares, vivenciei uma educação baseada em princípios, como flexibilidade, cuidado, liberdade, socialização, aprendizagens, brincadeiras, comunicação e relações sociais das crianças com os adultos, todos integrantes do grupo social que denominei contexto familiar. As famílias apontam possibilidades para além do *isto* ou *aquilo*, mas, enquanto não passarem de ideias, proposições, é preciso encontrar no contexto da creche e da pré-escola a possibilidade de uma *melhor acolhida* das crianças e de suas famílias.

Acredito que a maior contribuição desta pesquisa foi entrar para o rol das que questionam a universalidade dos conceitos de infância, família e educação das crianças pequenas, dando voz aos sujeitos que constituem os contextos

familiares e reconhecendo o que sabem e dizem de si, de sua cultura e de suas realidades, lógicas e estratégias na educação de seus filhos.

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

Notas

1 Argumentos apontados no *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Brasília, 2002.

2 A questão do capital humano e as premissas das agências multilaterais é muito bem argumentada nos artigos de Penn (2002) e Rosemberg (2002).

3 Movimento denominado FUNDEB PRA VALER, articulado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e diferentes movimentos sociais. A intensidade do movimento mobilizou a Câmara e o Senado Federal para aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), incluindo a educação de zero a três anos, que não integrava a primeira proposta de emenda à Constituição encaminhada ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo Federal em junho de 2005.

4 Exemplo verificado na implementação do PIM (Primeira Infância Melhor) no bairro Cidade de Águeda, como única política de atendimento às crianças pequenas, num bairro em que, a partir de uma pesquisa da Secretaria da Saúde do Município, habitavam em torno de quatrocentas crianças de zero a seis anos.

5 Estas estratégias envolviam necessariamente alguém da família que permanecia responsável pelos cuidados das crianças; inicialmente, foi uma jovem tia, depois um tio que estava desempregado e, por fim, a avó, que estava em licença de saúde, mas, como diziam, *Sempre alguém da família.*

6 Dados do Censo Escolar 2004, MEC/INEP registram que em Rio Grande, em 2004, havia aproximadamente 27.079 crianças de zero a seis anos, sendo que a oferta na rede pública (estadual e municipal) na cidade para esta faixa etária era de 4.063 vagas, isto é, o atendimento público abrangia apenas 15% das crianças pequenas.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para Além do ou "Isto" ou "Aquilo**": os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Campus, 1992.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Lares Vicinais em Porto Alegre. Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p. 33-45, nov.1984.

DELGADO, Ana Cristina Coll **Toma-se Conta de Crianças**: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. Niterói: UFF, 2003, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2003.

DIDONET, Vital. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: **Anais do Simpósio Educação Infantil**: Construindo o Presente. Brasília: UNESCO, 2003.

FERRY, Luc. **Famílias, amo vocês**: política e vida privada na época da globalização. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FONSECA, Claudia. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI, I. (Org.). **A Criança no Brasil Hoje**. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993, p. 113-132.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, E. (Org.). **Psicanálise e Colonização**: Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 255-274.

HADDAD, Lenira; JOHANSSON, Jan-Erik. A Pré-Escola Sueca: A História de Um Sistema Integrado de Cuidado e Educação. **Cadernos Cedes**. Grandes Políticas para os Pequenos. Educação Infantil. 1995, n. 37, p. 45-61.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As Relações Creche-Famílias – um estudo de caso**. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Politização contemporânea do feminino e da maternidade**: a construção de um argumento. Porto Alegre, 2004, 6 folhas (Texto digitado).

MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: MONTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil**. De 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 189-201.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A Feminização no Mundo do Trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

NÖRNBERG, Marta. **Cuidem Bem do Meu Filho**. A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação: UFRGS, Porto Alegre, 2002.

PENN, Helen. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial. Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, março, 2002.

ROCHA, Eloisa; ACIRES, Candal. Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto: Afrontamento, 1994.

ROMANELLI, Geraldo. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre Famílias e Escola. In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Anped**. Campinas/SP, n. 16, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. **Políticas Educacionais e de Gênero**. Palestra de Abertura do Ano Letivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, março de 2002.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, março, 2002.

SABOIA, João; SABOIA, Ana Lucia. **Condições de Vida das Famílias com Crianças até 6 Anos**. Pesquisa sobre padrões de vida. 1ª infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

SARTI, Cynthia Andersen. **A Família como Espelho**. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

THIN, Daniel. Quartiers Populaires. L'école et le Families. **Bairros Populares**: a escola e as famílias. Universidade de Lyon II. Tese de Doutorado, 1998. Tradução Ramon Correa de Abreu. FaE/UFMG. (Texto digitado).

Simone Santos de Albuquerque é professora doutora do Instituto de Educação da FURG, Rio Grande, RS, Brasil, coordena o NEPE (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos). É membro da Coordenação Colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil.
E-mail: simonealbuq@terra.com.br



Infância e Risco

Maria Isabel Edelweiss Bujes

RESUMO - Infância e Risco. A noção de risco aqui em discussão, está associada a temas como poder e governamento, considerados segundo uma perspectiva pós-estruturalista. Tomando como centrais os conceitos de *sociedade disciplinar*, *sociedade e dispositivos de segurança*, *normalização* e *risco*, o trabalho examina, preliminarmente, algumas transformações nos modos como determinados grupos de crianças vieram a ser objetificados e como se tornaram alvo de alguma forma de cuidado ou assistência social. A seguir, problematiza a noção de risco, presente tanto nos discursos do cotidiano quanto nas políticas para a infância, para indicar sua associação a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder que se endereçam ao campo infantil.

Palavras-chave: **Infância. Risco. Dispositivos de Segurança. Normalização.**

ABSTRACT – Childhood and Risk. The notion of risk discussed in this paper is associated to themes as power and government, understood under a post-structuralist approach. Taking as central concepts of *disciplinary society, security society, normalization* and *risk* the work analyzes how determined groups of children undergo some transformations related to the ways they are seen and how they become a target to specific modes of attention and social care. Afterwards, the idea of risk present in daily discourses and in childhood policies is problematized to indicate its relation to a kind of rationality that guides specifical procedures of power exercises directed to childhood.

Keywords: **Childhood. Risk. Apparatuses of Security. Normalization.**

> À *diferença da disciplina, a segurança é uma ciência dos detalhes. As coisas da segurança são as coisas de cada instante, enquanto as coisas da lei são definitivas, permanentes e importantes (*Lazzarato, 2008, p. 47).

Problematizando o Presente

Instigada pela premência de entender as condições sob as quais a infância é vivida hoje em nosso país, me deparo com notícia publicada em um jornal de Porto Alegre. Sob o título *Verba do FNDE para construir creches*, lá é dito que:

> Os municípios considerados prioritários no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) já podem pedir recursos para a construção de creches. As unidades devem atender, no máximo, 120 crianças até 6 anos de idade, em dois turnos, ou 60, em turno integral. Prefeituras interessadas no convênio têm prazo até 31/7 para enviar documentos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Correio do Povo, 2009, p. 13).

Segundo o *site* do MEC[1], os municípios prioritários, para ações como as referidas na notícia, são aqueles que tiveram um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2005 e 2007, sendo que, atualmente, 1.822 cidades têm prioridade de atendimento. A consulta aos documentos do Ministério da Educação brasileiro indica a preocupação com os índices pífios de rendimento na escola básica em todos os seus níveis e a posição desalentadora da educação nacional, frente a de outros países do continente, especialmente quando considerados os índices de desenvolvimento econômico de tais países (em sua expressiva maioria, menores que os brasileiros).

Frente ao quadro, o governo brasileiro propôs metas para aceleração do desenvolvimento da educação e comprometeu-se com o apoio técnico e financeiro a ações voltadas para o enfrentamento dos problemas, especialmente nas áreas consideradas prioritárias. O objetivo é melhorar a qualidade da educação básica em todo o país, por uma mobilização social que envolva reconhecimento público, notoriedade e que tenha na comunidade um esteio efetivo. Comunidade esta que deverá estar atenta para as metas propostas, para o cumprimento das ações previstas e para a consecução dos resultados que serão avaliados através de indicadores numéricos que resultam da aplicação de instrumentos nacionais de avaliação.

Tanto a notícia reproduzida acima, quanto as informações colhidas no *site* oficial, que tratam de ações políticas destinadas à população infantil, assentam-se na necessidade de lidar com a ameaça que representam os contingentes da população despreparados para constituírem o *Brasil do futuro* e com a ampliação das incertezas face a este futuro, incertezas estas que se apresentam como sintomas do desassossego que ronda as sociedades de hoje. A estratégia de ação política preconizada se baseia na noção de risco: o de que a exclu-

são do processo educativo formal, das crianças dos segmentos mais desprivilegiados dos municípios referidos, constitui uma ameaça à segurança (social, econômica, referente à saúde etc.). E, embora a possibilidade de riscos seja totalmente aleatória, isto é, possa atingir a qualquer um, a ideia de risco social vem sempre associada a segmentos particulares da população, neste caso, o das crianças de zero a seis anos do grupo de municípios com o mais baixo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do país.

A exposição acima serve para expressar a percepção de que as reflexões no domínio pedagógico têm resistido a pensar o campo da infância como atravessado por relações de poder. Este parece ser visto como um terreno infenso às lutas, às disputas, às relações de força que permeiam o conjunto das relações sociais constituídas historicamente. Ou, ainda, quando se admitem relações entre infância e poder é para pensá-las como unilaterais, repressivas, excludentes, como violência legalizada...

Apenas muito recentemente, poder-se-ia afirmar que algumas análises políticas têm dado uma outra inflexão às discussões que tratam dos modos de subjetivação da infância enquanto ativamente envolvidos na trama social. Tais análises, ao colocarem em discussão o caráter inventado, não só da pedagogia em seu formato escolar, mas de toda a teorização associada à – e produtora da – infância, também têm visto com desconfiança o caráter insuspeito das políticas públicas dirigidas a este segmento populacional, e mesmo as práticas de atenção e cuidados a ele destinadas, em âmbitos como a família, os grupos de vizinhança, as relações comunitárias e tantos outros nichos sociais.

Portanto, tratar aqui do tema *infância e risco* não se faz sem riscos. Implica andar, de certa forma, na contracorrente de uma tradição idealista, à qual se filiam a pedagogia e muitos outros setores especializados que tratam da infância, mas também virar as costas a posições que veem as políticas públicas para a infância como não problemáticas ou, dizendo melhor, como iniciativas que possibilitam algo assim como o *resgate deste tempo de ouro da vida humana*.

Sem dúvida, a questão dos riscos a que está submetida a infância não é trivial, ela se encontra no centro de discussões e disputas seja no plano ideológico, seja no terreno da proposição de políticas sociais, seja no plano das iniciativas práticas. Portanto, discutir tal problemática e admitir que ela se encontra marcada por todos estes cruzamentos supõe reconhecer também que eles contribuem para torná-la cada vez mais complexa. Por outro lado, enfrentar o desafio não assegura que possamos estabelecer posições largamente aceitas, mas talvez nos possibilite problematizar questões sociais, culturais, pedagógicas e políticas implicadas com os riscos que são vistos como diretamente dirigidos ao /atingindo o segmento populacional mais indefeso do espectro social.

A noção de risco, aqui em discussão, está associada a temas como poder e governamento, considerados segundo uma perspectiva pós-estruturalista. Tal noção, presente nas políticas públicas, mas também nas práticas cotidianas, nesta perspectiva, está associada à ideia de administração social, no registro

de uma racionalidade política conforme proposta por Michel Foucault. Relaciona-se em especial com as iniciativas que tratam da vida das populações: como geri-las, como garantir sua integridade, como torná-las mais produtivas...

Portanto, a noção de *governamento* que desenvolverei está relacionada a formas de exercício do poder para conduzir a conduta dos indivíduos. Nessa perspectiva, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de *governamento* não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, as ações de governar não se restringem às práticas que advêm do moderno Estado de direito, elas proveem de muitos lugares disseminados pelo espectro social. O termo *governamento* é utilizado para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis. Ao utilizar o termo *gouvernement,* Michel Foucault toma-o em, no mínimo, duas acepções diferentes: para referir-se ao *governo*, como uma *instituição do Estado*, em seus diferentes âmbitos – o governo do município, do estado, do país – uma instância central "que toma para si a caução da ação de governar" (Veiga-Neto, 2002, p. 19); e como práticas múltiplas, como *ação ou ato de governar*. Neste segundo sentido, tais ações extrapolam a instância administrativa, o âmbito de atuação dos aparelhos e dos agentes estatais.

Em síntese, o governamento pode ser visto como uma *tecnologia humana* herdada da pastoral cristã pelo Estado Moderno, "sobre a qual o liberalismo fez uma inflexão, modificou, enriqueceu, transformou, de governo das almas em governo dos homens", nos ensina Lazzarato (2008, p. 41). É, portanto, num campo de novas realidades, de novas formas de agir sobre as condutas humanas que a noção de risco ganha sentido.

Na linguagem cotidiana, nos diz Ewald (1991), a palavra risco é entendida como perigo, algo que pode causar malefícios, dor, prejuízo de diversas ordens, estando associada à ideia de uma ameaça objetiva – podendo designar o prenúncio de um acontecimento negativo. No campo da segurança, risco não designa nem um evento, nem um tipo geral de evento que ocorre na realidade, mas "um modo específico de tratamento de certos eventos que têm a possibilidade de ocorrer a um grupo de indivíduos – ou mais exatamente aos valores ou capital possuído ou representado por uma coletividade, isto é, a uma população" (Ewald, 1991, p. 199). Ao afirmar, então, que nada é inerentemente (em si mesmo) um risco, o autor argumenta que riscos não existem na realidade. No entanto, todos os eventos podem suscitar a possibilidade de riscos. Isso sempre depende do modo como o perigo é analisado, o evento considerado.

> Como uma tecnologia de risco, a segurança é antes de tudo um esquema de racionalidade, um modo de rearranjar, ordenar certos elementos da realidade. A expressão 'correr riscos', que utilizamos para caracterizar um espírito empreendedor deriva da aplicação desse tipo de cálculo às questões financeiras e econômicas (Ewald, 1991, p. 199).

Convém, então, questionarmos, aqui, de onde vem a ideia de uma infância em risco. Como ela se torna uma questão social tão relevante? Por que a determinadas crianças, em especial, se aplica a expressão *de risco*? Em relação a que fenômenos da vida social a ideia de risco vem a ser associada à infância?

A preocupação social com os doentes, os pobres, os desvalidos, as crianças tem assumido ao longo dos séculos feições bastante diversificadas e vem sendo associada a discursos e práticas os mais variados. Neste artigo, retomar alguns dos modos com que tal preocupação se estabeleceu tem por finalidade aprofundar a compreensão de como um determinado fenômeno social – no caso, *as crianças vistas como necessitadas de proteção* – veio a se constituir historicamente. Mas, mais do que tratar deste objeto específico, é preciso enfatizar que o que merece atenção especial são as estratégias que possibilitaram sua produção como tal. Assim, busca-se dar relevo e cotejar estratégias que possibilitaram colocar as crianças como alvo de determinadas ações que foram creditadas ora à caridade, mais tarde à filantropia e que hoje são consideradas como parte dos mecanismos de segurança social, aqui entendidos como tecnologias de governamento. Tais operações analíticas servem para apontar que, neste particular, não ocorreu, como querem muitos, um contínuo aprimoramento dos mecanismos de proteção à infância.

A criança desvalida/a infância a ser protegida/a infância em risco,[2] na perspectiva em que é desenvolvido este estudo, não pode ser compreendida como algo natural, que esteve sempre aí, mas a partir de um complexo de saberes, de instituições e de estratégias de poder que lhe conferiram existência histórica. O argumento que sustenta esta afirmação é de que as práticas engendram os objetos que lhes correspondem, portanto não existe um *objeto natural*, uma criança/infância a ser protegida. Como nos ensina Paul Veyne (1998), é essa ilusão de existência de *um objeto natural* que nos faz perceber uma miríade de práticas heterogêneas que se dirigem a esse objeto como compondo uma unidade. E é isso que possibilita "a eterna ilusão teleológica, a ideia do bem: tudo o que fazemos seria tentativa de atingir um alvo ideal" (Veyne, 1998, p. 257).

Assim, neste trabalho examino, ainda que de modo relativamente esquemático, algumas transformações nos modos como determinados grupos de crianças vieram a ser percebidos e como se tornaram alvo de alguma forma de cuidado ou assistência social. Na sequência, problematizo como a ideia de risco, presente tanto nos discursos do cotidiano quanto nas políticas para a infância, está associada a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder, isto é, estratégias de governamento que se endereçam ao campo infantil.

A Reestruturação do Poder Moderno: as crianças como objetos de proteção

O escopo deste estudo é dar destaque às iniciativas envolvidas com a assistência às crianças que se constituíram no período moderno, especialmente a partir das transformações econômicas, políticas e sociais do século XVI. Trata-se de pensar como tais iniciativas estiveram associadas ao movimento de uma paulatina *governamentalização da vida dos homens* que caracterizou as sociedades européias ocidentais, desde então.

"A partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência política, mas como arte de governar" (Foucault, 1993, p. 277). Esta *arte de governar* ampliou o escopo das coisas a serem governadas: o governo de si mesmo, das almas e das condutas, das crianças, o governo de Estado. Também, as práticas de governar passaram a ser concebidas como múltiplas, "na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor, em relação à criança, ao discípulo" (Foucault, 1993, p. 280), existindo *muitos governos*, albergados sob a égide do Estado ou da sociedade. A questão é que todas estas formas de governar se cruzam e ainda que existam diferentes tipos de governo – de si mesmo, da família e do Estado – as artes de governar postulam que há uma continuidade entre elas. Portanto, no processo de reestruturação das relações de poder enquanto modos de governar, o problema de como se governar, de como ser governado, de como tornar-se um melhor governante, passou a centralizar-se na população e não mais no território.

Nessa perspectiva, os fenômenos da vida urbana passaram a ter, especialmente ao iniciar-se o século XVI, um relevo inusitado. Isso decorreu de mudanças profundas nos modos de vida: com as intensas migrações em direção às cidades em razão de explosão demográfica; com transformações nos modos de produção (até então agrícola) para atividades nas oficinas e nas lojas de mercadores; com transformações crescentes do espaço urbano; com formas novas de organização da vida familiar; com a intensificação das trocas mercantis e dos processos de acumulação monetária; com indicações de surgimento de uma nova classe social – a burguesia.

Do mesmo modo, outras transformações ocorreram na mesma época, associadas a mudanças no clima social do Ocidente: substituição de valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas que tinham estado em vigência por mais de um milênio, no mundo ocidental. Os desgastados valores do cristianismo de até então precisavam ser substituídos por novas formas de pensar e compreender o mundo. O Homem e a existência terrena é que se apresentaram, então, como centro de interesse, mobilizando atenções e preocupações de artistas, pensadores, literatos... Como nos aponta Veiga-Neto (2004, p. 71): "A Europa tornava-se cada vez menos espiritualizada, menos feudal e menos, di-

gamos, 'provinciana' e muito mais humanista, e interessada em expandir geográfica, econômica e culturalmente".

Nessa conjuntura de intensas mudanças num plano que poderíamos chamar apressadamente de simbólico-espiritual, mas também num quadro de substituição, de modos de vida tradicionais, ocorreram processos de pauperização, associados a crises alimentares, por toda a Europa ocidental, acompanhando guerras e epidemias (Geremiak, s/d). A urgência social, desencadeada pela problemática da fome, da miséria, do emprego mobilizou pregadores sociais, escritores, humanistas a ocuparem-se do tema da miséria. Um conjunto de problemas de ordem política, econômica e prática possibilitou a instalação de políticas de assistência aos pobres, ao final do primeiro quartel do século XVI. Um tratado do humanista espanhol Vives, *De Subventione Pauperum*, foi publicado em 1526 e em 1531, Carlos V[3] proclamou um édito imperial que "sanciona[va] as iniciativas urbanas e defin[ia] os princípios da política social e da reorganização institucional da assistência aos pobres" (Geremiak, s/d, p. 149). Duas passagens abaixo, do tratado de Vives, são emblemáticas do caráter moralizante com o qual se percebia a pobreza, em especial a sua prole:

> Que os meninos expostos tenham seu hospital, no qual se alimentem; os que tenham mães certas, criem-nos elas até os seis anos e sejam transferidos depois à escola pública onde aprendam as primeiras letras e os bons costumes, e sejam ali mantidos. Governem esta escola varões honesta e cortesmente educados tanto quanto seja possível, que comuniquem seus costumes a esta rude escola; porque de nenhuma coisa advém maior risco aos filhos dos pobres, que da vil, imunda, incivil e tosca educação (Vives, apud Varela; Alvarez-Uría, 1992, p. 77).

Como afirmam Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 71): "os filhos dos pobres serão objeto de paternal proteção, exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados". Já outro tratamento seria dedicado à infância do príncipe ou das crianças das classes *distinguidas*.

A despeito da influência religiosa e moralizadora bastante presente, a organização da assistência aos pobres se construiu ao longo de um processo de paulatina secularização das instituições sociais. A existência de fome, subnutrição, falta de emprego, multiplicação de *indigentes* e *vagabundos*, acabou por possibilitar a admissão da necessidade de governar de *outra maneira* a essas populações, especialmente. Entre as propostas para fazer frente à pobreza extrema e às doenças que a acompanhavam, algumas soluções foram buscadas: projetos para isolar os pobres em determinado espaço; proposta para empregá-los em trabalhos públicos; classificação dos pobres como vagabundos ou trabalhadores sem emprego (sendo que estes últimos seriam privilegiados no caso de ajuda comunitária); proibição de acesso às cidades de mendigos forasteiros, recambiando-os a seus lugares de origem; arranjo de serviço para crianças e mulheres, na condição de aprendizes e domésticas; instituição

de asilos para abrigar os indigentes; concessão, em alguns casos, de licença para mendigar, a cargo das paróquias (Geremiak, s/d).

Como se pode perceber, este foi um tempo em que se multiplicaram e se intensificaram as estratégias para ordenar a vida nas cidades, as relações sociais entre os diversos grupos que as compunham e mesmo a conduta pública e privada dos cidadãos, e isso esteve, por certo, possibilitado por "uma nova maneira de perceber e de pensar a ordem, *de colocar uma ordem* no mundo, de *inventar uma nova ordem* para o mundo; ou, como dizem alguns, de *achar uma nova ordem* para o mundo (Veiga-Neto, 2004, p. 71). Os modos de pensar o mundo, as estratégias que eram utilizadas para conhecê-lo eram agora insuficientes, sendo necessário criar novas formas para dar significado às experiências humanas (Veiga-Neto, 2004):

> Mais do que inventar uma nova ordem, o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas. Isso significa que a grande novidade não foi ordenar de outra maneira, mas pensar de outra maneira a ordenação (Veiga-Neto, 2004, p. 71).

O que aparecia era uma nova maneira de conceber a ordem, não mais como no registro medieval, onde ela se construíra por analogia, estabelecendo hierarquias, mas pensar a ordem numa outra referência, a das diferenças. Ordenar supunha, antes de mais nada, medir, para poder estabelecer séries.

No que diz respeito às questões relacionadas ao agregado populacional, com as crianças em especial, mais do que a salvação pelo batismo, prometida pela Roda dos Enjeitados[4] herdada do período medieval, buscavam-se, agora, soluções para problemas terrenos, para preocupações materiais bem concretas, representadas pela insuficiência de meios de subsistência para as populações pobres, pelas doenças e pelas possibilidades de insurreição que tudo isso podia ocasionar.

A elaboração de leis, ao longo do século XVI e XVII, para regular a conduta das populações pobres e, ao mesmo tempo, definir recursos e organizar formas para assisti-las teve presente uma preocupação específica com as crianças desses segmentos. Embora a interpretação do imperativo moral de socorrer os pobres muitas vezes suscitasse polêmica, tinha-se especial atenção para com as crianças, uma vez que não socorrê-las poderia se traduzir no perigo de que se habituassem a uma vida de mendicidade. As medidas geralmente preconizadas eram as do envio das crianças para a escola ou a uma instituição de abrigo, o arranjo de uma posição como aprendizes ou sua colocação como domésticas.

Isso me leva a questionar como o Estado ampliou seu escopo e se reforçou (com vistas à sua própria sobrevivência) – ao assumir os pobres, ao disputar a sua assistência (e sua lealdade) com a Igreja, ao propor medidas policiais para o controle das doenças, ao avocar as crianças como parte dos objetos a serem governados.

Ordenação e Disciplinamento: as crianças a serem civilizadas

Num clima político, econômico e social marcado pelo mercantilismo, já para o final do século XVI, as nações européias passaram a se preocupar com a saúde de suas populações. Tornara-se imperioso produzir, fazer circular as moedas, garantir pelas armas a força do Estado. Talvez essas razões expliquem por que as formas de organização política passaram a calcular a força ativa dos habitantes de um território e, no século XVII, estavam estabelecidas as iniciativas de contabilização das populações, em boa parte dos reinos europeus, ainda que poucas intervenções efetivas se dessem no sentido de elevar o nível de saúde das populações (Foucault, 1993a) e, ainda que tais contabilizações organizassem as informações úteis ao Estado (casamentos, nascimentos, mortes), só a partir do século seguinte os censos populacionais se tornaram regulares nos países ocidentais.

O hospital ainda não era um lugar de inspeção médica regular, coisa que iria se tornar apenas no século XVIII, com a regularização de horários de visitas médicas e de sua duração. Por outro lado, o modelo de vigilância em relação à peste, por essa época, revelava a existência de medidas bastante estritas de controle, pelas quais se podia perceber um esforço de ordenamento:

> Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica, contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (Foucault, 1995, p. 174).

No tratamento disciplinar dado à peste, emblemático do terror dos contágios, das revoltas, da vagabundagem, das pessoas que vivem e morrem na desordem, podia-se perceber, segundo Foucault, a utopia da cidade perfeitamente governada (Foucault, 1995). Mas, não apenas os fenômenos das cidades, e os perigos que suas massas compactas e fervilhantes traziam para uma perfeita administração, se abrigavam sob o imperativo da ordem. O século XVII se notabilizou também como um tempo de profundas inovações intelectuais. A explosão de conhecimentos que se deu por esta época, fruto da revolução científica, não apenas possibilitou que um conjunto de novos objetos emergisse e modelasse as formas correntes de pensar o mundo, mas constituiu, ao mesmo tempo, um movimento que atribuiu respeitabilidade acadêmica a saberes práticos, possibilitando a elaboração de novas teorizações.

Ao esforço de ordenamento também não escaparam as ideias pedagógicas. Comenius é o grande pedagogo seiscentista que se propõe a oferecer instrumentos para que se possa *ensinar tudo a todos*. Seu ideal, de que as escolas

"respond[essem] perfeitamente ao seu fim", contribuiu para a normatização que caracteriza a modernidade pedagógica, segundo Narodowski (2001, p. 63). O pedagogo morávio lançou algumas das bases de uma pedagogia que existe até hoje: concebendo-a como universal, pública, especializada, de responsabilidade compartilhada com a família, organizada segundo uma simultaneidade que atinge todos os níveis da vida escolar: tempo, conteúdo e método.

Neste clima de inovação intelectual, se ampliou o número de estudantes, com acesso à educação escolar dos filhos da elite. No entanto, no processo de racionalização das atitudes e dos gestos, de controle das emoções em que se visava o domínio das regras de civilidade, dos códigos de conduta, à hierarquização dos indivíduos, não se incluíam os pobres. Desse processo de diferenciação social fazia parte, sem dúvida, um diferencial pelo conhecimento. As regras de comportamento civilizado mostravam um estranhamento em relação aos pobres "identificados como gente imoral, rude e grosseira, que andava em bandos, frequentava lugares 'suspeitos' e morava em habitações coletivas" (Veiga, 2007, p. 35). Segundo Veiga (2007, p. 35) "Somente no final do século XVII difunde-se a ideia de que o comportamento civilizado deveria ser partilhado por toda a população". E é só quando os ricos já se percebem como civilizados que a falta de escolarização dos pobres se coloca como problema.

Esse foi um tempo em que se organizaram as condições para que novas formas de poder passassem a disputar o espaço antes dominado por uma concepção centralizada no Estado e no soberano. Refiro-me aqui, especificamente, às transformações que tornaram as disciplinas o operador máximo do poder. Não mais um poder como instância unificada, vertical, que responde aos imperativos de ordem jurídico-política, mas um conjunto de micropoderes que se investe sobre os corpos individuais. Disciplina que organiza o espaço e nele distribui os indivíduos, que divide e controla os tempos de modo a otimizar as atividades, que busca treinar e tornar precisos os movimentos. Enfim, disciplina como forma de exercício da dominação, como estratégia para extrair dos corpos vigiados e examinados o máximo de utilidade e de obediência e, do mesmo modo, um conjunto de saberes sobre eles. Mecânica de poder que se conjuga à produção do saber e institui um novo objeto de conhecimento: o indivíduo humano.

Como expressão deste poder disciplinar, as instituições voltadas especificamente para a infância encontram seu lugar, ainda que inicialmente de forma limitada. Apenas no século XVIII se ampliam as formas de confinamento que atingem as crianças, não apenas com o surgimento de novas instituições, mas com o deslocamento de seus propósitos, com vistas à administração da vida infantil.

A disseminação das disciplinas corre paralela à sua penetração em diferentes ambientes institucionais. Ocorre por esta época a ampliação das iniciativas de recolhimento dos filhos dos pobres e operárias: as salas de asilo, as escolas maternais, as casas de correição, as creches, as escolas de tricotar... Igualmente os manuais de civilidade orientam a criação dos filhos e, nas famílias, instituem-

se novas regras para gerir convenientemente este tempo da vida. Estabelecem-se novas obrigações para com a prole, tanto de ordem física (um corpo sadio, limpo, válido) quanto moral (um ser humano correto, produtivo, ponderado).

> A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve num estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. Adquire, então, uma figura material, organiza-se como o meio mais próximo da criança; tende a se tornar, para ela, um espaço imediato de sobrevivência e de evolução. (Foucault, 1993b, p. 199)

Outras instâncias concorrem igualmente para regrar as relações adulto/criança: os agentes de uma medicina social nascente, com a família colaborando para esta medicalização, um aparato legal e judiciário (com uma organização do tipo policial).

As disciplinas concorrem para um processo de individualização que distingue cada pessoa por suas marcas, suas medidas, seus sinais próprios. Individualização esta que, ao mesmo tempo, possibilita sua comparação com os demais. É este jogo que coloca em confronto o indivíduo e o grupo, que permitirá ordenar, seriar, classificar, enfim, normalizar. Individualização e totalização, duas estratégias de composição do singular (o corpo individual) e do plural (o corpo social). E ainda que as disciplinas atinjam imediatamente os corpos, o que intentam é a multiplicidade e, a partir dela, um fim ou objetivo determinado (Foucault, 2006). As disciplinas podem ser vistas, assim, como centrípetas, pois ao mesmo tempo em que fazem uso de um espaço fechado, circunscrevem, regulamentam tudo, codificam o permitido e o proibido (Foucault, 2006). São as disciplinas, portanto, as responsáveis pelo amplo processo de normalização – de correção e aproximação com o normal, a partir de um código ou modelo – que passa a caracterizar a sociedade ocidental por volta do século XVII.

A Era do Biopoder: as crianças como viventes a serem governados

Enquanto a disciplina, como uma mecânica de poder, aprisiona, fixa limites e fronteiras, determina o permitido e o proibido, produz com suas técnicas as aptidões e capacidades necessárias ao mundo do trabalho, vê-se desenvolver já no século XVIII uma preocupação com as populações, com as suas vidas, no sentido de preservá-las. Inicia-se a era do biopoder, de uma biopolítica voltada para a população. Tendo como superfície de aplicação o corpo-espécie, a biopolítica assume intervenções e controles reguladores cujos focos são a fecundidade, a morbidade, a higiene, ou saúde pública, a segurança social. Assim, a vida das populações, como objeto biológico, se torna passível de

intervenção política e governamental. Desse modo, a biopolítica busca atingir à população entendida tanto como um problema biológico quanto de poder. A sociedade se caracteriza, a partir de então, como uma sociedade de segurança que tanto explora os dispositivos disciplinares e de soberania quanto funciona segundo uma lógica estratégica da heterogeneidade.

Talvez fosse bom lembrar que, em relação às crianças, consolida-se também um conceito de infância, como um período com características específicas, que é preciso proteger das vicissitudes do mundo adulto e, ao mesmo tempo, vigiar e cuidar.

O século XIX vai presenciar a instituição da escola obrigatória na maioria dos países europeus, mas, ao mesmo tempo, acompanhará a proliferação de leis e estatutos que têm como objeto as crianças; verá também o desenvolvimento de um tipo de assistência às populações pobres, que se pretende científica, e uma intensificação da produção de saberes que justificará grande parte das iniciativas práticas de confinamento e de educação das populações infantis.

O que se pode indicar é que coexistiram, a partir do século XVIII, dois tipos de estratégias paralelas em relação à população infantil: a organização da família burguesa em torno da sua prole, centralizada no controle da sexualidade infantil, e um movimento de controle e moralização das famílias pobres/operárias. Ao privilegiar o corpo individual e o corpo das populações, como alvos de investimentos de poder, este poder sobre a vida está interessado em que eles possam ser utilizáveis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis. Os traços biológicos de uma população se tornam elementos centrais para uma gestão econômica (Foucault, 1993b). Portanto, ao centrar as suas preocupações no governamento dos corpos, o Estado tudo governa.

As Estratégias de Risco como Instrumentos de Governamento da Infância

Como procurei enfatizar nas seções precedentes, paulatinamente as vidas das crianças passam a ser alvo de interesse e preocupação por parte das instâncias de poder, mas é apenas quando a população se torna um objeto que pode ser conhecido, medido, descrito em detalhes, que aprofundam-se as possibilidades de governá-la. É o caráter *calculável* da população que enseja a possibilidade de intervenções cada vez mais *precisas*, dirigidas à miríade de problemas que afetam a vida humana, considerada em seu aspecto *natural*. São os fenômenos naturais da vida humana, inerentes ao conjunto da população que possibilitam a gestão diferencial das normalidades e dos riscos, como acontecimentos possíveis, que podem atingir a esta população (Lazzarato, 2008).

No entanto, a gestão dos riscos, se faz direcionada a cada tipo específico de cálculo de risco, distribuído de forma relativa a cada segmento da popula-

ção, correspondendo a formas diversas de solução e de problematização de determinados acontecimentos em um campo securitário. No caso que apresentei no início deste trabalho (de construção de creches nos municípios de mais baixo Ideb do país), as medidas preconizadas têm como seu horizonte a diminuição de um conjunto de riscos, representados não só pela baixa escolaridade como também o risco correspondente a uma população cuja capacidade de ajustar-se a novos padrões de trabalho e conduta social fica (pressupostamente) aquém do esperado, para um país que aspira colocar-se entre as nações emergentes mais promissoras, no contexto neoliberal do presente. E aqui seria interessante lançar mão do argumento de Castiel (no prelo), produzido em relação à saúde, no qual substituo a palavra saúde por educação:

> os discursos sobre a [educação] nunca se referem tão-somente a dimensões da [educação]. Se tais discursos significam modos de pensar, escrever, falar sobre a [educação] e suas práticas, é preciso situá-los em determinados momentos históricos e saber as razões porque se legitimam ao acompanharem e se ajustarem à ordem econômica, política e social onde são gerados, sustentados e replicados. Discursos sobre a [educação] (e, mais especificamente, sobre riscos [a ela]) consistem em construções contingentes, de caráter normativo, inapelavelmente vinculadas a outros interesses.

A noção de risco e as práticas dela derivadas estão associadas a um deslocamento da sociedade disciplinar para uma outra, que Foucault denominou de sociedade de segurança. Esta nova forma de organização política, social e econômica é orientada por uma racionalidade potencialmente capaz de transformar a vida dos indivíduos e das populações e lança mão de outros instrumentos para exercer o governamento. Os dispositivos de segurança possibilitam, segundo o filósofo, inserir determinado fenômeno dentro de uma série de acontecimentos prováveis. Frente a fenômenos tais como a manutenção da vida, por exemplo (que pode ser associada a condições nutricionais e de saúde, meio ambiente, nível de escolaridade da mãe, para citar apenas algumas), as reações do poder serão de um cálculo de custos. É esse cálculo que permite prescrever as condutas adequadas, tanto dos atingidos quanto das autoridades, e orientar tanto as medidas necessárias quanto as escolhas correspondentes. Por tal razão, a informação é requisito central como instrumento de conhecimento da população. Nos dispositivos de segurança não ocorre a distribuição binária entre condutas proibidas e permitidas, como no caso das disciplinas, mas a fixação de uma média considerada ótima e limites aceitáveis dentro dos quais conduzir-se, uma outra distribuição das coisas e dos mecanismos no sentido de operar a sua normalização. Assim, a segurança constitui um tipo de racionalidade – formalizada pelo cálculo de probabilidades que coloca a intimidade das pessoas numa zona de governamento.

Em suma, os mecanismos de segurança operam uma proliferação/fabricação de riscos que são confrontados com uma forma de normalização que parte de uma definição do normal e do anormal, segundo curvas de normalidade.

Parte-se do normal, considerando certas distribuições mais normais ou mais favoráveis do que outras. "Essas distribuições servirão de norma. O normal vem primeiro, a norma é dele deduzida" (Foucault, 2006, p. 83).

Isso mostra como as estratégias para o controle dos riscos supõem sempre operações de ordenamento: os fenômenos necessitam, além de serem reconhecidos (colocados na ordem do discurso), a aplicação de uma série de medidas para aproximar, comparar e classificar os eventos, de modo a colocá-los no âmbito da norma (Veiga-Neto; Lopes, 2007). São estas formas de cálculo que permitiram identificar as 1822 cidades e classificá-las segundo um índice que mede o desenvolvimento da educação básica no país. É o cálculo do risco – "articulado ao desenvolvimento de um imaginário de seguridade – que é também um imaginário político" (Ewald, p. 198) – que, ao se valer de cálculos estatísticos, demonstra o grau de menor ou maior segurança de um determinado evento e justifica a intervenção do poder. Seria bom lembrar que o poder para se afirmar – e para obter efeitos em uma determinada direção –, necessita colocar-se como *em risco*.

Deste modo, os índices (como Ideb, IDH, IDI)[5], os resultados de testagens dos mais diversos tipos, as estatísticas relacionadas com a saúde, com o bem-estar, com a economia, os dados demográficos de uma população,... servem de referência para a aferição dos riscos, de uma maior ou menor *periculosidade*, entendida como uma potencialização do risco (um diferencial de risco), e também para a proposição de estratégias de sua redução em relação ao fenômeno a que se referem. Assim, frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas, é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos. Por outro lado, podemos convir que colocar-se ao abrigo institucional (garantir a inclusão) possibilita que as crianças, de que trata a notícia, sejam alcançadas por estratégias de governamento, cuja finalidade é conduzir-lhes a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional.

Como a noção de risco envolvendo os infantis constitui uma preocupação social ampla – com desdobramentos jurídicos, educacionais, médicos, assistenciais e de tantas outras ordens – interessa-me tratá-la aqui sob o ângulo de sua presença não só na proposição de políticas públicas direcionadas à infância, como a discussão precedente já apontou, mas igualmente nos discursos do cotidiano que se enunciam sobre este segmento da população.

Bastaria a experiência de leitura diária dos jornais – a qual nem precisaria ser acompanhada pelas incursões aos *sites* de notícias e às reportagens de cunho jornalístico de TV –, para que a onipresença do tema *infância* se tornasse evidente. A maioria das vezes, essa presença está associada aos riscos e perigos a que são submetidas as crianças no cotidiano, em experiências tão variadas como aquelas do convívio familiar até sua incursão em outros domínios mais amplos, como a escola ou, simplesmente, *o mundo*. O que parece indicar que este se

tornou um lugar inóspito para abrigar estes pequenos seres, pouco acolhedor, pleno de armadilhas... As notícias e o conjunto de reportagens com que nos defrontamos chamam a atenção para uma condição de crise para a qual é preciso buscar soluções, exigindo a constituição de novos saberes e a invenção de novas práticas para fazer frente a este estado de coisas indesejável.

Diariamente, nos deparamos com relatos desoladores que envolvem crianças – estupros, surtos infecciosos em UTIs neonatais, exploração do trabalho infantil, sexualização precoce, pedofilia através da *Internet*, desrespeito e crueldade dos adultos no trato com os pequenos, abandono etc. Disso decorre uma insistência em apontar os efeitos danosos de um tipo de organização social que não protege de modo adequado aqueles que constituem o *futuro* da sociedade. Além de se ampliarem as problematizações, alargam-se também os âmbitos sociais que podem ser atingidos pelos riscos e que não se restringem mais apenas ao segmento da pobreza. É bem aí, nessa circulação discursiva, que eu gostaria de apontar a evidência de uma estratégia de governamento da população. Isso que é visto como definição equivocada de prioridades nas políticas sociais, descaso da sociedade em relação aos que se encontram em situação de risco, irrelevância do papel da escola e tantas outras razões que seria impossível nomear, constitui, a meu ver, forma de controle sobre os discursos e sobre os corpos. Esse jogo coloca em ação um conjunto de modos de objetivar a infância e assim habilita-se a disputar espaços e exercer poder sobre tal objeto.

Desde o século XIX, o controle sobre as crianças vem se aprofundando, pois um discurso regulamentador tem possibilitado a efetuação de diagnósticos, a proposição de medidas, a previsão de resultados, colocando em ação um princípio de visibilidade obrigatória dos sujeitos infantis (notas escolares, medidas antropométricas, registros de observação, dossiês...). Tudo isso serve para demonstrar as implicações da ciência com o governamento das populações e a inexorável cumplicidade que se estabelece entre pedagogia e expertise, por exemplo.

Não seria, pois, inadequado tematizar as relações entre infância e risco como uma das tantas problematizações que ganham ênfase na opinião pública contemporânea. Para cada um, segundo sua idade, lugar onde viva, e mesmo para cada etapa da infância pode-se determinar a probabilidade de riscos. Nesse particular volto a Ewald (1991), que afirma que hoje convivemos com a invenção de inúmeras classes de risco. Os riscos são inventados, dando a certos eventos familiares um tipo de realidade que altera sua natureza (Ewald, 1991, p. 200). Num sentido amplo, a segurança necessita, para sua formalização, de um cálculo para aferir as probabilidades de que um determinado evento ocorra. Se algo é considerado seguro (um lugar, uma conduta, um tratamento, uma decisão econômica...), tal segurança se estabelece em relação a possibilidades variadas de risco. E talvez aqui, a título de ilustração, fosse interessante mostrar como funciona uma estratégia de definição de riscos. Se o que está em questão é a gestão da vida das crianças, os riscos a que elas estariam sujeitas, poderiam ser localizados em pontos tão díspares como o nível de escolarização

dos pais, sua situação profissional, sua renda, a forma de estruturação familiar, o acesso a atendimento médico comunitário, a posição relativa da criança na constelação familiar, os hábitos de higiene familiar, as horas frente à TV, a freqüência à escola, e tantos outros.

A segurança pode ser vista, assim, como uma "[...] gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem bons, nem maus, mas como fenômeno natural, espontâneo" (Lazzarato, 2008, p. 47). Portanto, os mecanismos de segurança, ao intervir sobre acontecimentos possíveis e não sobre fatos, "remete[m] ao aleatório, ao temporal, àquilo que está começando a acontecer" (Lazzarato, 2008, p. 47).

As técnicas de segurança, baseadas no risco, estão, então, se tornando dominantes porque servem para intensificar a efetividade do poder. Ao serem vistas como atuando em relação a fenômenos espontâneos, as tecnologias de segurança diminuem a resistência à regulação social, pois oferecem segurança ao manejar riscos (para a saúde, emprego, legalidade, etc.). Isso faz com que elas tenham enfatizada a sua natureza técnica, ao invés de seu caráter moral (O'Malley, 1996).

É por tais motivos que as técnicas de segurança estão sobrepujando as disciplinares: pela sua alta eficiência em regular as populações. O que não quer dizer que as técnicas disciplinares tenham deixado de existir. Operações de vigilância, de diagnóstico, de classificação da estrutura mental, de alguma patologia, por exemplo, são consideradas indispensáveis para potencializar o funcionamento dos mecanismos de segurança.

Neste ponto, retorno à discussão que abre este texto para reafirmar a impossibilidade de pensarmos a infância como um espaço externo às relações de poder, por tudo que se esboçou aqui. Se a racionalidade governamental contemporânea está empenhada em potencializar a vida, em capturar a multiplicidade, em operar num espaço aberto, conforme aponta Lazzarato (2006), não podemos esquecer que as crianças têm se constituído como alvo privilegiado de tais operações. Por tudo isso, cabe estarmos atentos às formas como se expressam as noções de risco tanto nas teorizações que se referem ao campo infantil, quanto nas variadas práticas do cotidiano.

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

Notas

1 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:o-que-sao-e-quais-sao-os-municipios-prioritarios-do-pde&catid=135:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao (acesso em 5/7/2009).

2 Utilizo-me de tais palavras ou expressões não no sentido de percebê-las como equivalentes, mas para indicar que, em certo sentido, elas vão constituindo uma forma de

compreensão dos fenômenos que atingem as crianças que vai desembocar na noção de risco associada ao segmento infantil.

3 Carlos V, Rei da Espanha e Imperador da Alemanha, reinou de 1520 a 1555, quando renunciou. Foi em sua época o governante europeu a reinar sobre a maior extensão geográfica, o Sacro Império Romano.

4 O fenômeno do abandono das crianças (assim como dos velhos e dos doentes) pode ser retraçado até épocas bastante remotas – a lenda da fundação de Roma (como tantas outras antes dela) nos serve como exemplo. A Roda dos Expostos, já existia no século XII e organizou-se como um modo de assistência caritativa, de caráter religioso, sendo que uma das principais razões que ali se evocava para o recolhimento das crianças era a da salvação da alma dos nascituros pelo batismo. Este tipo de instituição originou-se na Itália e teve ramificações em vários países da Europa (França, Espanha, Portugal), tendo estado associado à criação de confrarias de caridade que tinham por finalidade e realização *Obras de Misericórdia* que eram representadas no plano material pelas seguintes ações: "Eu visito, sacio, alimento, resgato, visto, curo, enterro" (Vicaire, apud Marcílio, 1997, p. 54). Ocupar-se dos pobres, necessitados, abandonados justificava-se pelo princípio de caridade cristã que era ali exercitado, especialmente nos mosteiros das ordens religiosas e em hospitais que constituíam, no período, instituições de recolhimento.

5 Estas siglas se referem aos seguintes índices: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Índice de Desenvolvimento Humano, Índice de Desenvolvimento Infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **O que são e quais são os municípios prioritários do PDE.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:o-que-sao-e-quais-sao-os-municipios-prioritarios-do-pde&catid=135:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao. Acesso em 05 jul 2009.

CASTIEL, Luís David. Vigiar(-se) e prevenir(-se) – A promoção da saúde persecutória e sua pedagogia. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara T. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. da ULBRA, no prelo.

EWALD, François. Insurance and risk. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter. **The Foucault effect.** Studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993. P. 277-293.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993a. P. 79- 98.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993b. P. 193-207.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, Território, Población:** curso em El Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006.

GEREMIAK, Bronislaw. **A Piedade e a Forca.** História da miséria e da caridade na Europa. Lisboa: Terramar, s/d.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo.** A política no império. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel F. **Poder, Normalização e Violência.** Incursões foucaultianas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 41-62.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez/USF, 1997. P. 51-76.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

O'MALLEY, Peter. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew, OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas (Ed.). **Foucault and Political Reason.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

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

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, p. 90-103, Set/Out/Nov/Dez 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo...In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luís; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze** – ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. P. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda M.; SILVA, Lauraci D. da; Polenz, Tamara. **Pedagogia em Conexão.** Canoas/RS: Editora da Ulbra, 2004. P. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 947- 963, out. 2007.

VERBA do FNDE para construir creches. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 5 jul.2009, P.13.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

Maria Isabel Edelweiss Bujes é professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Campus de Canoas/RS, Brasil e pesquisadora da infância.
E-mail: mibujes@terra.com.br



Sobre Meninas no Papel: inocentes/ erotizadas? As meninas hoje

Leni Vieira Dorneles

RESUMO - Sobre Meninas no Papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje. Analiso a produção das meninas nas práticas discursivas das revistas e, em especial, das revistas femininas infantis brasileiras, perfazendo o processo de fabricação dos sujeitos femininos infantis no papel e na atualidade. Mostro as formas de subjetivação das meninas, bem como a produção do disciplinamento da sua sexualidade, por meio de um dispositivo que fabrica uma menina ao mesmo tempo inocente e pura, sensual e erotizada, juvenescida.

Palavras-chave: **Sexualidade. Erotização. Meninas. Subjetividades Femininas. Gênero.**

ABSTRACT - About Girls on the Role: innocent/erotized? Girls today. I analyse the production of girls under discursive practice in magazines and especially in Brazilian children's female magazines, so completing the process of making female children's subjects in print media today. I show how girls are subjectified and how sexuality is disciplined through a device making innocent, pure, sensual, eroticised, young girls.

Keywords: **Sexuality. Eroticisation. Girls. Female Subjectivities. Gender.**

> Para mim, a sociedade para de escapar. [...] O problema, para a sociedade, é o de parar de vazar. Michel Foucault se admirava de que, apesar de todos os poderes, de toda a dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento (Deleuze, 2002, p. 74).

Neste artigo, organizado a partir de minha tese de doutoramento intitulada *Meninas no Papel*, procuro problematizar como as meninas são convidadas pelas revistas femininas infantis a se constituírem meninas de um determinado tipo. Atento para questões que atravessam o cotidiano da infância de meninas na mídia impressa e para os modos de ser sujeito infantil hoje. Aponto neste texto como, apesar de todo o discurso produzido para que as meninas ajam sobre os seus corpos, há corpos que continuam escapando, vazando, mesmo que continuemos, como adultos, a tentar tapar estes vazamentos e querer produzir um determinado tipo de menina. Daí as meninas, hoje, aparecerem a todo instante na mídia em geral e, neste caso particularmente, nos ditos e nas imagens das revistas para elas organizadas pelos adultos, num misto de inocência, sensualidade e erotização. Infiro, a partir de meu estudo, que as revistas produzem determinadas formas de experiência que buscam moldar as meninas a olhar e ler determinados objetos e, no limite, buscar produzi-las como sujeitos de um tipo.

Sobre Sexo e Sexualidade das Crianças

Entendo que, ao pensar em como se constituem na mídia impressa as meninas hoje, preciso me remeter às condições de possibilidade para produção dos sujeitos infantis que emergem na Modernidade como parte de uma nova configuração social chamada família. A partir deste novo desenho de vida coletiva, Foucault (1997b) mostra como se inventou o corpo sexual da criança (século XVIII), ao se compor uma grande campanha contra a masturbação infantil. Tal atividade era dirigida aos adolescentes ou às crianças, e mais precisamente ainda, aos infantis[+] que faziam parte das famílias ricas ou abastadas (em relação aos filhos de operários se prestou mais atenção ao incesto).

A interdição proposta aos infantis não era tanto em relação ao outro, mas sim na relação de si para consigo mesmo, sendo proibido ao indivíduo tocar em si mesmo. Com a pastoral cristã e o jogo do pastor, ou seja, daquele que cuida de cada um sem deixar de cuidar de todos, tudo o que diz respeito ao sexo passa a ser regulado pela palavra, pelo discurso da sexualidade. A sexualidade é então interditada, aprisionada, *muda-se para dentro de casa* e, com ela, o corpo passa a ser decorosamente escondido, os discursos, a serem rigorosamente esterilizados, e o que excede vira *anormal*.

Sobre o sexo da criança, instala-se uma ortopedia discursiva, ou seja, um discurso reduzido, o discurso dos adultos que trata sobre o sexo da criança como um dispositivo voltado para a produção de narrativas e não para sua interdição. O corpo da criança, visto como portador de uma sexualidade natural e perigosa, deve ser reconduzido a padrões mais *aceitáveis*. Em meus estudos acerca da sexualidade das meninas nas revistas (Dornelles, 2000), observei como e por meio de que estratégias os discursos que atravessam as revistas femininas infantis pretendem capturar as meninas. Com isso, não pretendo usar as revistas destinadas às meninas como uma denúncia, e sim pretendo, ao dar visibilidade ao seu conteúdo, expor minimamente como se apresentam às meninas que as leem, mostrando que é quase impossível falar sobre um único modo de se ter uma infância ou ser um infantil hoje. Dando continuidade aos estudos feitos a partir da tese e ao investigar como as meninas são capturadas pelos discursos das revistas, entendo que só é possível falar sobre os modos de ser menina em momentos datados e circunscritos às condições culturais específicas de sua produção. Isso lembra Bauman (2001), quando afirma que, para falar dos líquidos – que escorregam, fogem, transbordam, respingam, inundam... – , é preciso apreendê-los e descrever a forma que assumem em dado momento. Ao tratar das revistas, o que faço é *apreender*, de maneira circunscrita, limitada, datada e situada, certa infância e as meninas que a vivem, como uma espécie de *flash* que talvez não tenha durado muito mais do que o tempo de *apreender* uma *performance* dos modos de ser menina no mundo contemporâneo.

Para fazer a análise das revistas, utilizo o referencial teórico dos *Estudos Culturais*, das contribuições dos *Estudos de Gênero,* entendendo gênero como possíveis formas de fazer uso de feminilidades e masculinidades, mais especificamente aos modos de se constituir meninas nas revistas femininas infantis, enfatizando sua emergência contingente, transitória e cultural. As revistas em questão, analisadas desde seu lançamento no final da década de 1990, mostram o quanto desempenham uma função pedagógica ensinando as meninas a se comportarem, vestirem-se, receberem amigos, embelezarem-se, conhecerem a si e aos outros para melhor interagir no seu cotidiano.

Tal como mostra Foucault (1997a) em seus estudos, observo, ao analisar tais revistas, como se produz o controle das meninas ou um outro controle sobre seus corpos por meio de uma pedagogia que as ensina a serem e a terem determinados comportamentos e a desejarem determinadas coisas e não outras. Atento sobre como os discursos de tais materialidades buscam exercer o controle e a vigilância sobre as meninas neste momento e nesta sociedade, pois é "[...] nessa época [que estão] dadas às condições para que adulto e criança se diferenciem e se distanciem, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção" (Bujes, 2001, p. 41), bem como para a prática de disciplinamento das meninas. Observo, também, como as revistas para meninas tornam-se, na atualidade, um veículo para a publicização da sexualidade infantil.

Meninas no Papel

Pretendo, a partir do que discuti anteriormente acerca das condições de possibilidade de se tratar de meninas e de seus corpos, fazer um entrelaçamento entre o que dizem as revistas, ou seja, como os seus ditos tratam dos modos de se ser menina hoje. Como estes se enredam numa rede de enunciados que compõem tais revistas[2] e funcionam como uma pedagogia cultural que exerce poder por meio de seus saberes sobre as meninas, ensinando-lhes técnicas de como lidar com seu corpo e fazê-lo funcionar dentro daquilo que é ditado pela ordem do momento atual. Assim, passo a me ater ao que elas enunciam, pedagogizam, apreendendo-as na "[...] estreiteza e singularidade de seus acontecimentos" (Foucault, 2000, p. 93). Procuro entender aquilo a que os discursos das revistas infantis remetem, induzem, limitam, interditam, deixam escapar. Para tal, busco problematizar alguns discursos da mídia impressa para meninas e sobre como estas aparecem em suas seções[3].

Tendo acompanhado a publicação das revistas femininas infantis desde seu lançamento (final da década de 1990), observo que até hoje, via de regra, permanecem em circulação por um curto espaço de tempo, mais ou menos por volta de dois anos, surgindo imediatamente uma nova revista no mercado, em tudo semelhante à que foi extinta, apenas com outro nome. Desta maneira, o conjunto das revistas infantis femininas mantém, desde o aparecimento da primeira publicação – *Super Menina*, em 1997 –, uma constância de temas em suas seções que tratam de beleza, de dicas de moda, culinária, sucesso etc.

Ao tratar sobre como são constituídos os enunciados que convidam as meninas a serem de um jeito nas revistas, busco entender como estes as interpelam a serem, muitas vezes, *supermeninas* como infere a revista. É importante ressaltar que não se trata, neste artigo, de uma análise linguística ou mesmo semântica do discurso. O termo discurso, aqui, é usado a partir de Foucault (1995b, p. 6):

> [...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse "mais" que os torna irredutível à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso aparecer e que é preciso descrever.

O que pretendo é mostrar o *mais* dos discursos produzidos nessas revistas e como tais discursos são constituídos e invocam noções particulares de verdade sobre *o como* as meninas devem agir para atingir a perfeição. Como tais discursos se identificam em sua *vontade de saber* quando organizam elementos discursivos do campo das publicações para as meninas, em que construo em minhas investigações *ser menina* como problema. Mostro de que maneira tais discursos sobre a infância feminina não se multiplicam fora do poder ou contra ele, mas no lugar mesmo onde o poder se exerce e como meio do seu

exercício e expõe sua fragilidade como nos ensina Foucault (1997b). Tomo, então, neste artigo, o discurso das revistas como constituidor de significados do ser menina e, portanto, como se constrói como sujeito feminino infantil.

Ao pretender estudar de que modo se produz na discursividade das revistas o significado de *ser menina hoje*, ocupei-me das estratégias utilizadas para impor e tornar hegemônico esse significado. A análise minuciosa de suas páginas me permitiu identificar como os modos de operar das pedagogias culturais que produzem sujeitos femininos infantis incluem um outro entendimento, o de como se dão as relações de poder/saber na sociedade atual. Por sua vez, isso me permitiu identificar nas revistas como essas relações se apoiam em determinados saberes e são sustentadas pela constituição de uma rede de *experts* (médicos, fotógrafos, maquiladores, estilistas, nutricionistas, psicólogos, mães, diretores de teatro, atrizes etc.), cujo discurso apresenta-se como legítimo e, portanto, com poder de dizer a *verdade* que servirá de suporte para as formas de regulação, disciplinamento e subjetivação do ser menina.

De algum modo, estes *experts* são autorizados a falar sobre as meninas nas revistas. O que se fala sobre elas? Em suas seções, enredam-se temas como: *Você é a capa* – em que as meninas escrevem para a revista e concorrem *à menina da capa*; *Diário* – nele as meninas aprendem a falar de si e de seus segredos; *Horóscopo* – seção que afirma que desde pequenas as meninas precisam, antes de sair de casa, investigar como será seu dia; *Mão na Massa* – seção de culinária que educa e ajuda, desde cedo, a menina a preparar e conquistar alguém pela comida. A seção *Teste* – ensina a fazer um exame de si e, por meio de seu resultado, essas meninas poderão controlar melhor seus impulsos; *Dicas e Manuais* – ensinam sobre prendas domésticas e possibilidades de serem inventivas e criativas com vista a se tornarem mais bonitas e com melhor aparência. Estas seções corroboram para o que afirma Fischer (1999, p. 25):

> [...] como podemos tornar-nos sujeitos de vários discursos, há que sermos interpelados, há que sermos chamados, e isso demanda, por parte da mídia e da publicidade [das revistas femininas infantis], no mínimo um trabalho cuidadoso de investigação sobre gostos, preferências, hábitos, opiniões, situação social e econômica [do público feminino infantil].

As seções das revistas, ao interpelarem as meninas, vão compondo verdades a serem seguidas por estas e, ao criarem um discurso próprio, verdadeiro, fazem com que todos os demais discursos sofram uma espécie de constante reprocessamento. Observa-se que tais discursos atravessam a fala das meninas nas revistas organizadas pelo adulto e neles se potencializa o como se deva ser menina hoje. Foucault (1998b) afirma que vivemos numa sociedade que produz e faz circular discursos que funcionam como verdadeiros. Verdade ficcional e poética que desempenha um papel econômico e político nas práticas vigentes. Daí ser relevante a afirmação de Gore (1999) de que todos os discursos são perigosos, pois o poder e a verdade estão *ligados numa relação*

circular. A verdade existe numa relação de poder que opera em conexão em torno de um poder discursivo; assim, o discurso é perigoso porque "[...] todo o discurso, sem exceção aprisiona" (Marzola, 2000, p. 93).

Para produzir um modo de ser menina nas revistas, estas são convidadas em suas seções a falarem de si, de seus segredos de beleza, de seus hábitos, de comportamentos e produtos a serem consumidos. As seções das revistas também funcionam como pedagogia para ensinar não só sobre moda, mas sobre normas de elegância, sobre como se deve vestir em cada estação, como ser atraente, como alcançar a perfeição. Interpelam as meninas a usarem, desde muito cedo, determinados produtos de beleza adequados para cada tipo de pele e corpo. Ensinam às meninas como se portarem em determinado lugar, seja em casa ou numa visita, no cinema ou no *shopping*. Para que isso se efetive, as meninas são convidadas a se *testarem* e observarem se são cuidadosas com sua aparência e com sua beleza e, nesta testagem, elas precisam descobrir sobre si, ou seja, ficar *ligadas em si* e se você"[...] é superencanada, nada encanada, mais ou menos encanada. Vá respondendo e seguindo as setas para avaliar se você é encanada com a aparência" (Witch, 2009, p. 10), com os modos *certos* de cuidar de si.

Entendo que as meninas são produzidas pelos múltiplos acontecimentos do seu cotidiano e a mídia impressa procura capturá-las subjetivando-as de um jeito. Isso pode ser observado na seção: *Fique Ligada – Segredos de Meninas*, quando propõe que elas aprendam a falar de si, cuidar de si e, também, sobre os segredos que devam ser guardados *a sete chaves* e afirma: "Se você quer escrever no diário [...] mas espera que ninguém leia, use o código secreto que aparece nesta página [...]. Então, quando tiver algum coisa supersecreta na cabeça é só usar o alfabeto mágico e passar tudo para o papel" (*Barbie*, 1999, n. 42, p. 28).

Assim, as meninas são interpeladas a fazerem anotações, a escreverem ensaios sobre seus segredos mais íntimos, confidências, desejos e sonhos. Ou seja, tudo que deve estar *escondido e guardado a sete chaves* em seus diários, ensinando como proceder para "[...] esconder direitinho o segredo" (*Barbie*, 1999, n. 42, p. 6).

Observo também que no momento em que a revista é composta por um discurso que se institui num determinado regime de verdade, ela busca o tempo inteiro classificar, normalizar, controlar e escolher (nos limites da oferta) um modo de ser menina na atualidade.

As meninas são convidadas, pelas seções das revistas, a constituírem uma identidade que se pretende essencial, natural ou o *único* modo de se estar no mundo. No entanto, as identidades, como nos ensina Hall (1997), nunca são fixas, estáveis, únicas e permanentes. Elas são efeito de um processo de produção, de uma relação, daí porque muitas meninas escapam deste modo único que a revista propõe como o que deve ou não uma menina fazer ou na forma como a mídia busca produzi-las. Desse modo, as meninas, em alguns momentos,

apresentam-se coquetes e rebeldes ou ingênuas e infantis e, em outro, sedutoras e sensuais. Tais revistas, ao interpelá-las a serem de um jeito, mostram como elas são produzidas do modo que são, ou seja, controladas e reguladas da forma que são. Esta é a meta das revistas, ou seja, constituir em sua discursividade *verdades* sobre ser menina de um jeito e não de outro.

Pode-se inferir também, ao se analisar as revistas femininas infantis, que suas técnicas de governamento buscam normatizar, disciplinar, regular e controlar seus corpo ensinando-lhes comportamentos, posturas, verdades e saberes sobre o ser feminino (Dornelles, 2000). Nestas, e somente nelas, é possível se escrever: "Agora Cinderela prepara com muito amor os pratos preferidos de seu Príncipe" (*Doce Festa*: receitas encantadas, 2009, p. 17). Tal dito nos faz pensar como funcionam os saberes e poderes que são fabricados pela mídia, pela publicidade, para governar meninas, e como estes são também enredados por discursos que fazem parte, por exemplo, das revistas para meninas e nunca compõem as revistas para meninos. Como estas constituem uma pedagogia cultural e ensinam desde muito cedo as meninas a aprenderem a fazer receitas para seus príncipes.

As Revistas e os Corpos Femininos Infantis

Os discursos que atravessam as revistas ensinam as meninas a produzirem um determinado tipo de corpo. Isto me remete a Foucault (1998c), quando, ao tratar sobre o corpo, instiga a pensar o quanto se investe nos corpos por meio de diferentes práticas disciplinares. É através de tais disciplinamentos que o corpo é utilizado como meio pelo qual nos tornamos visíveis. É também por ele e por meio dele que os outros nos reconhecem, ou que para os outros somos o que somos. As revistas não escapam de mostrar em suas páginas como há uma estreita relação entre poder e corpo infantil e como este se inscreve numa ordem disiplinar. Num tempo como o nosso, em que se elege o corpo como um marcador para se estar no mundo, não há como ignorar que a história da desigualdade nas relações entre homens e mulheres é constituída profundamente não só no corpo feminino infantil, como também nas suas subjetividades (Fischer, 2001).

As meninas devem aprender o que lhes é ensinado nas revistas, desde muito cedo: o corpo é o meio pelo qual se age sobre o mundo e nele incidem determinadas práticas. Essas práticas produzem um corpo de mulher, de homem, de menino ou de menina marcado por sua época, por sua história. Deste modo, as revistas infantis femininas inscrevem no corpo de meninas os modos atuais de se ter um corpo que deve ser controlado, modelado e destacam, em suas páginas, por exemplo, que o efeito do crescimento pode ser devastador para uma modelo ou atriz mirim, ao afirmar: "[...] os produtores iam ver que ela estava banguela. Mas tudo bem, tudo pela profissão. [...] Gosto muito do que

faço e trabalho com amor" (*Veja Kid+*, n. 1, p. 35). Os adultos que para elas escrevem nessas revistas produzem um código de conduta a ser seguido para que as meninas se conduzam dentro de uma normativa de como se deve ser, de como se ter um corpo, de como ser criança.

Atribuir à infância determinado tipo de corpo faz parte de um processo cultural que "[...] depende de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, [...] sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação" (Bujes, 2001, p. 32). Daí que as meninas são produzidas e inscritas em relações de poder apresentadas nas páginas das revistas, que lhes imprimem modos de ser meninas de um jeito, evidenciando assim que "[...] personalidade, subjetividades e 'relacionamentos' não são questões privadas" (Rose, 1998, p. 30). Faço uso de Rose (1996, p. 25), quando trata dos modos de ser sujeito ao afirmar que o conceito de *subjetivação* tem sido utilizado para "[...] designar todas essas práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros, como sujeitos de um certo tipo". Atenta-se sobre isso no dito que segue: "OK! Só tome cuidado para não ser desligada demais, hein? Produzir-se um pouco faz um bem danado à autoestima" (*Witch*, 2009, p. 11), faz bem a seu *eu*.

É importante mostrar como este material impresso aponta para corpos de meninas que precisam estar *ligadas* ao seu tempo. Apresentam como os corpos das crianças ganham um novo sentido social, na medida em que é possível que meninas escapem do modelo de ser menina coquete, delicada, sensual para ser a *supermenina* que "[...] tem sete anos e já é supercampeã de *motocross*" (*Super Menina*, 1997, n. 10, s. p.).

Sobre o corpo infantil, é conduzida uma forma de ação pela qual os *experts,* ao se referirem a seus corpos, pretendem capturar as meninas. *Experts* que se apresentam com autoridade para ditar ordens. Deste grupo de *experts* fazem parte os agenciadores, publicitários, fotógrafos, mães, psicólogos, diretores de teatro, atores e atrizes. São eles que têm autoridade para dizer, definir e agir sobre as meninas, fabricar seus desejos, com a nobre intenção de *ajudá-las* a se *transformarem* naquilo que aponta o editorial da revista *Super Menina*:

> Nessa revista você vai encontrar dicas específicas para iniciar a carreira de modelo e atriz [...] desde já é treinar bastante [...] para ajudá-las a descobrir a artista que tem dentro de você e desenvolver seu talento, além de dar dicas quentes para seu sucesso profissional (*Super Menina*, Especial, 1997, nº 3, s.p.).

O efeito deste discurso emerge num quadro que trata das mudanças possíveis no corpo infantil, para torná-lo mais belo; assim, a menina se manifesta: "[...] não consigo conquistar um namorado porque sou feia, por isso quero participar do quadro 'transformação da Xuxa'" (*Contigo Criança*, 1999, p. 8). Ou ainda, quando seus ditos apontam para que desde cedo uma mulher precisa

sacrificar-se em nome da beleza, o que se evidencia ao mostrar a história de uma atriz que "[...] pesava 100 kg quando era adolescente". A supergata fez muita dieta e exercício antes de começar a carreira artística" (*Super Menina*, 1997, n. 8, s.p.). Contudo, além de ensinar o sacrifício para ser bela, a revista convida-as a seguirem os passos da atriz (seu guia e modelo), pois terão sucesso se sua ação estiver dentro do código produzido, isto *se quiserem que o sucesso esteja a seu alcance*.

Os discursos das revistas femininas infantis estudadas são recorrentes quando tratam de técnicas de embelezamento, de tornar sadio e vigoroso o corpo das crianças, em que "[...] a temática da beleza se confunde com saúde; a atividade física como um espaço privilegiado de construção do corpo; a constante referência à moda como uma entidade a balizar a aparência" (Figueira, 2003, p.131). São seções que atravessam as revistas com ditos e imagens que não são apenas retratadas, mas produzem certo tipo de menina.

A revista, tal qual um manual escrito pelas atrizes, ensina, por meio de suas pedagogias, às meninas, via mulheres *expert*s, o como, desde muito cedo, ou numa idade muito precoce, deve-se buscar a perfeição para se ter sucesso. Tais atrizes apresentam às crianças como ser bela é significativo para uma mulher, mesmo que se atinja esta beleza por meio de cirurgias, cremes milagrosos, próteses etc. Isso é composto de tal modo que as atrizes passam assim a se pronunciar: "[...] quando tenho que me maquiar, uso base, corretivo e batom. O meu preferido e o *Tender Heart* da marca *Clinique*" (*Contigo Criança*, 1999, p. 20). Ou de adultos que sugerem sobre beleza: "[...] mande suas dúvidas, críticas e sugestões. Queremos saber o que você pensa" (*Witch*, 2009, p. 4). De algum modo, ao consumirem os seus ditos e imagens, as meninas estão se apropriando de seus significados, como um modo de ser *eternamente jovem* ou do mito da eterna juventude[4].

Com tudo o que foi até aqui tratado, não se pode deixar de pensar que, até bem pouco tempo, as revistas para crianças se resumiam aos chamados *gibis* ou histórias em quadrinhos. Todavia, não é por acaso que, num país campeão de cirurgia estética[5], apresentem em suas páginas elementos da cultura feminina e da feminilidade. Ainda mais: os discursos que tais revistas enunciam produzem efeitos de verdade sobre beleza infantil e o jeito de *ser menina*, que as interpelam e as subjetivam, e sua força de imposição advém do fato de essa *verdade* ser constituída culturalmente.

Algumas técnicas de constituição de corpo propostas pelas revistas são encontradas desde a publicidade dos produtos de beleza infantis até o estímulo às cirurgias para se alcançar o *corpo belo*, tais como: "[...] explicamos que, às vezes, por causa de uma orelha de abano ou uma cicatriz, a criança não consegue nenhum emprego" (*Contigo Criança*, 1999, p. 27). Segundo Foucault (1998b), novos investimentos e intervenções são feitos sobre os corpos, não na forma de "[...] controle-repressão, mas de controle-estimulação: Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!" (Foucault, 1998b, p. 147). Ou na assertiva de Couto (2003, p. 178):

> No presente, multiplicam-se as cirurgias plásticas "modificadoras", aquelas que visam alterar, corrigir, aperfeiçoar traços e funcionamentos de partes do corpo apenas para atender ao desejo do sujeito de ser diferente, isto é, adequar o corpo aos modelos considerados adequados, exibidos e cultuados. A guerra contra as rugas, a gordura e os volumes indesejados se manifestam na democratização da cirurgia estética, que aparece cada vez mais desdramatizadas [por que não dizer, se manifestam cada vez mais precocemente].

Inocentes/Erotizadas

Como já tratei anteriormente acerca das condições de possibilidades para que, na atualidade, fale-se sobre o sexo e a sexualidade da criança nas revistas femininas infantis, venho observando a emergência das discussões sobre sexualidade na contemporaneidade e como esta possibilita que se invista nos estudos sobre sujeitos infantis femininos ou sobre a sua inocência e a sua erotização. Tais subjetividades são produzidas no interior dos jogos de poder e na medida em que uma subjetividade se afirma, apresenta distinções: está dentro ou fora, pertence a ou não pertence a, isto é, separa, divide e demarca fronteiras sobre o ser menina hoje. Contudo, não pretendo, neste artigo, tratar sobre as meninas nas revistas somente enfocando os estudos de gênero. Tais pressupostos são usados como ferramentas que me ajudam a entender como se constituem as meninas nas revistas[6].

Sobre crianças no papel percebo, em minhas pesquisas desde a década de 1990, que os enunciados sobre infância de meninas vêm se transformando ao longo dos tempos, visto que estes produzem os modos de ver e dizer menina numa determinada época. Ou seja, os enunciados correspondem a cada época, a cada estrato com seus limiares. Sobre isso, Jenkins (1998, p. 56) argumenta:

> A ideia de inocência infantil resultou em dois tipos de atitude e comportamento em relação às crianças: primeiro, salvaguardá-las contra as impurezas da vida e, particularmente, da sexualidade tolerada ou aprovada entre os adultos; e, segundo, reforçar esta inocência pelo desenvolvimento do caráter e da razão. Podemos ver aqui uma contradição: por um lado, uma criança é preservada e por outro, tornada mais adulta/mais velha; mas esta contradição só existe para nós do século XX. A associação da infância com o primitivismo e irracionalismo ou prelogismo caracteriza nosso conceito contemporâneo de infância; apesar de ter aparecido com Rousseau, apenas recentemente ele passou das teorias dos psicólogos, pedagogos, psiquiatras para a opinião pública.

Tratando especificamente das revistas que venho estudando desde aquela época, atento para o modo como estas exibem imagens e ditos estratégicos como modo de assegurar e reforçar o elo discursivo entre infância e inocência. A revista enuncia: "[...] sou a + chiquitita entre as Chiquititas [...] porque todos

cuidam de mim e me tratam com carinho" (*Chiquititas*, 1999, n. 27, p. 44), mesmo porque, "[...] sou tão pequenininha, pareço uma boneca" (*Super Menina*, 1997, n. 8, s.p.). No entanto, esses ditos que tratam da inocência são amealhados por outros, que são misto de sensualidade e erotização. Giddens (1993, p. 20) afirma que a erotização "[...] é o cultivo do sentimento, expresso pela sensação corporal, em um contexto comunicativo; uma arte de dar e receber prazer". Tal prazer vagueia pelo olhar daquele que a olha e pelo qual ela se olha. "É a sexualidade reintegrada em uma ampla variedade de propósitos emocionais, entre os quais o mais importante é a comunicação" (Giddens, 1993, p. 220).

A erotização infantil é um ponto marcante nas revistas estudadas, quando apresentam fotos que as meninas enviam aos seus editores; isso pode ser observado na seção *O clube da Barbie.* Acho importante descrevê-las: "Com 8 anos ela está deitada numa poltrona, veste roupa de alcinha e mostra uma tatuagem no ombro" (*Barbie*, 1999, n. 43, p. 26). "Letícia (3 anos) é fotografada num banheiro de tijolos de vidro, envolta em espumas de banho, com os lábios pintados de vermelho e olhar fixo na lente" (idem, n. 42, p. 27). "Ela está de shortinho, botas de cano alto, cabelos com uma parte presa ao alto da cabeça com um lacinho vermelho, deixando cair seus cabelos sobre os ombros, blusa *top* com um decote que mostra levemente o peito e com o corpo dobrado ela segura os joelhos" (*Super Menina*, 1997, n. 20, s.p). "Na foto, Gisele está com o corpo curvado mostrando seus pequenos seios, cabelos soltos e revoltos, olhar por sobre o ombro e fixo na lente" (*Super Menina*, 1997, n. 10, s.p.). Contudo, ao fazer a descrição das fotos das meninas, não pretendo desvelar o que está oculto ou subjacente a elas, mas sim mostrar a regularidade dessas imagens de corpos de meninas nas revistas. Aliás, ditos e imagens que se repetem e se contradizem nas suas páginas aparecem com certa regularidade em seu discursos, ao mesmo tempo em que produzem uma modalidade de existência das meninas.

De algum modo, as revistas femininas infantis utilizam estes mecanismos de poder para interpelar as meninas para que se tornem sujeitos cada vez mais inocentes, sedutores e erotizados. Tal discurso apresenta-se baseado em contradições; contudo, não se trata, como diz Foucault (1995a), de pacificar as contradições, mas de demarcar a aspereza do discurso, fazendo aparecer suas contradições perdidas e reencontradas, resolvidas e revividas.

Sobre o que acabei de discutir é interessante atentar ao que as meninas dizem nas seções de cartas: "Acho importante uma revista para nós dessa idade, porque me acho uma mistura de menina comportada, extrovertida, molequinha e sensual" (*Veja Kid+*, Ano 1, p. 83). Este é o discurso em que ser menina bela e sedutora se torna o ícone da vida infantil, daí porque ser bela é conservar o ar de menininha, o corpo belo, o *ar* sensual, erótico e sedutor.

O discurso do prazer *voyeurista*, erotizado e sedutor é uma forma de objetivação das meninas, mostrando como a história do sujeito é também a história de sua objetivação. E essa objetivação produz formas de subjetivação

que levam a determinados modos pelos quais o sujeito passa a se ver. Sobre este jogo de sedução, elas escrevem para as revistas: "Quando vou ao cinema, minha mãe sempre me acompanha por causa do assédio das pessoas, principalmente dos homens" (*Super Menina*, Especial, 1997, n. 3, s.p.).

A produção das subjetividades das meninas, suas experiências de si em relação à sexualidade fazem com que elas operem transformações em si mesmas e, como afirma Neckel (2003, p. 56), "[...] tal processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças, especialmente em relação às meninas".

As revistas apontam para um modo de subjetivação próprio da contemporaneidade e que produz meninas inocentes e erotizadas ao mesmo tempo. Isso nos permite ver a inocência e a erotização infantil como algo que se constitui historicamente, ou seja, como algo que não decorre da *natureza da criança*. E volto a Neckel (2003, p.64), quando afirma que "As representações sobre sexualidade, corpo e gênero veiculados em especial pela mídia têm subjetivado não só adultos, homens e mulheres, mas também têm trabalhado minuciosamente para a formação de identidades infantis e juvenis nos nossos dias".

De outro modo, a partir de Foucault (1998b), é possível problematizar esta questão, pois é um equívoco pensar que, na sociedade capitalista e burguesa, a realidade do corpo seja negada em proveito da alma, da consciência. Com efeito, nada é mais material, mais corporal e, portanto, mais físico do que o exercício do poder, do controle constante do movimento mais tênue deste corpo infantil. Como afirma Goellner (2003, p.29), "[...] o corpo é também o que dele se diz". E se diz sobre o que nele se possa ou não fazer, ou seja, como afirma a revista sobre os modos de se controlar a menina que insiste em cantar e dançar a música "[...] pra você que põe A, vire um pouquinho pra cá. Pra você que põe B, bota a bundinha pra tremer" (*Estação Criança*, n. 9, p. 33, s.p.). De tal forma que a possibilidade de exercitar outros jogos sensuais com as crianças tornou-se *um problema* a ser resolvido, tratado, vigiado, controlado e normatizado pela nossa sociedade. Os jogos sensuais *diferentes* dos padrões estabelecidos como *naturais* nem sempre são aceitos. O contraponto disso é que diariamente a mídia em geral e as revistas em particular mostram meninas manifestando-se num misto de inocência e erotização, o que produz uma constante contradição (no sentido foucaultiano) entre a inocência infantil, que precisa ser conservada, e a erotização, que é recorrentemente estimulada nos enunciados das revistas, como aponta a coleção *Chiquititas*: "Mais sexy é impossível!" (1999, n. 35, s.p.).

Tais subjetividades, portanto, estão ligadas a dispositivos de poder e "[...] a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder" (Foucault, 1997b, p. 102). É interessante observar também como as meninas constroem suas próprias teorias sobre sua sexualidade sem a permissão do adulto e na revista comentam: "A gente gosta quando elogiam nossa roupa, principalmente aquele gatinho que todas as meninas da turma paqueram" (*Barbie*, 1999, p. 19); "Dei o meu primeiro beijo! Não

sabia se queria ou não. Tinha que tomar uma decisão e como eu gostava muito dele, fiquei com ele" (*Chiquititas*, 1999, n. 35, s.p.). Entretanto: "[...] somos muito amigos, mas nada mais do que isso" (*Chiquititas*, 1999, n. 35, s.p).

Os modos de ser menina hoje são produzidos nas revistas aqui analisadas, enunciando as mais diversas configurações que tratam da sexualidade enredada com a aparência, com a conduta, com o comportamento. Daí a importância de interrogarmos seus enunciados, tendo em vista que, desde muito cedo, as meninas são estimuladas a brincadeiras e a atividades que produzem especificidades corporais (Braga, 2004). Deles emergem verdades que indicam o lugar que cada menina deve ocupar para se assujeitar a seus discursos. De algum modo, as revistas desenham, delimitam e esboçam um lugar que as meninas devem ocupar. Concordo com Uberti quando afirma que "[...] o enunciado, em sua materialidade estratégica, entra em redes, se oferece a transformações e campos de utilização, circula, sendo dócil ou rebelde às operações, mantendo ou apagando uma possível identidade" (Uberti, 2007, p. 62), produzindo então subjetividades.

Pode-se afirmar que as meninas são produzidas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade, transformações com seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural. O discurso das revistas enuncia um tipo de sujeito feminino infantil no qual seus corpos ingênuos ou erotizados, infantis ou sensuais ganham sentido na cultura e na sociedade em que se vive.

Sobre Meninas e Meninos

Sobre feminilidades e masculinidades recorrentes nas seções das revistas femininas infantis brasileiras que venho estudando, ainda é forte a diferenciação entre *coisas de meninos ou coisas de meninas*. Quando se referem aos meninos, estes dizem: "Vou amontoando tudo até não caber mais, minha mãe fica louca quando vai fazer a faxina" (*Contigo Criança*, 1999, p. 14), conta Rafael. De algum modo, este menino está dizendo que deixar tudo bagunçado é coisa de homem. Vinícios fala: "Logo cedo vou para o computador acessar a *Internet* e enfrentar os desafios dos jogos" (*Contigo Criança*, 1999, p. 31). Faz emergir toda a discussão feita pelo Grupo de Estudos de Educação e Relação de Gênero (GEERGE/UFRGS) sobre os instrumentos usados por meninos e meninas no seu cotidiano, e computador rotineiramente aparece como instrumento de meninos. São discursos que constroem significados e que, portanto, dizem que homens e mulheres são construídos por meio de práticas e relações que "[...] instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas" (Louro, 1997, p. 41) de se ser menino ou menina.

Ao tratar das *coisas de meninas*, *naturalmente* as seções das revistas mostram: "[...] aprendi desde cedo a cuidar das minhas coisas", ou, como fala

Luiza: "Gosto de brincar de espuma na piscina de casa e inventar passos de dança para depois exibir nas festinhas ao som das *Spice Girls*" (*Super Menina*, 1997, n. 14). Nestas diferenciações entre coisas de meninos e meninas, as *Princesas Disney* ensinam, por meio de receitas de comidas, que: "Para Bela, o sabor da comida é mais importante do que a apresentação. Por essa razão, seus pratos não são muito enfeitados, mas são saudáveis e naturais. Com eles Bela agrada o paladar da Fera e de todos os simpáticos moradores do castelo onde vive" (*Doce Festa*: receitas encantadas, 2009, p. 39). Essas narrativas mostram como as meninas são capturadas desde muito cedo a um determinado exercício de ser sujeito menino ou menina.

Fechando Provisoriamente Estas Páginas...

Sem esgotar um tema que tanto nos instiga, vou concluindo este artigo em que busquei desconstruir os discursos que tratam de meninas nas revistas femininas infantis e daquilo que se refere aos seus modos de enunciação. Tratei do como foi possível que, a partir do momento em que se capturam as crianças para dentro da casa da família, começam a se inventar pedagogias que ensinam a governar e controlar os infantis. Como os *experts* que para as meninas escrevem nas seções das revistas, utilizam-se de estratégias que informam sobre modos de ser menina hoje e colaboram com a produção de sujeitos-meninas. Posso dizer, a partir do que venho acompanhando em meus estudos sobre estas revistas, que os discursos sobre inocência e erotização de meninas mostram crianças que são convidadas a serem menininhas brincantes e cuidadas, mas que, ao mesmo tempo, devem ser cada vez mais belas, *juvenescidas* e sensuais. Ou seja, deles emerge o grande *espetáculo da vida* que é aquele comandado por corpos que, para desde pequenos serem belos, precisam permanecer sempre jovens, magros e viçosos, assim preparados e modelados ao seu tempo. Corpos que são mostrados e ditos nas páginas destas revistas como aprisionados a um tipo de normatividade que constitui um *know-how*[7] cultural que é planetário e no qual se incluem meninas que desejem ser mulheres sensuais, inocentes e erotizadas. De tal forma são discursos que convergem para a puberdade ou para a adolescência, visto que esses são os momentos em que emergem as contradições dos sujeitos em suas ousadias, perspectivas de vida, rompimento de convenções, coragens, mas, sobretudo, que apontam para pedagogias que compõem o *grande momento de aprendizagem*, desta aprendizagem que nunca cessa, nunca termina. Talvez por isso as meninas sejam constantemente convidadas pelas revistas a *empubecerem*, *adolescerem*, serem cada vez mais belas. No entanto, mesmo que se produza um modo de ser menina com marcas de uma beleza deste tempo, mesmo que outras meninas resistam aos discursos do embelezamento, ainda que tudo vaze, como sublinha Deleuze (2002), a governabilidade que se impõe sobre as meninas na atualidade

continua produzindo nas páginas das revistas femininas infantis um sujeito-menina que se compõe num misto de inocência, pureza, sensualidade, sedução e erotização.

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

Notas

1 Ao longo do texto, refiro-me às infâncias na busca de reinterpretá-las fazendo transbordá-las de significados e na tentativa de mostrá-las como uma outra possibilidade de viver e viver de outra forma o ser criança. Ao tratá-las como infâncias, atento para as diferentes infâncias que emergem na atualidade, buscando desconstruir conceitos que perfazem os discursos que as inventam, por exemplo, infâncias *dabeleza, docorpo, damaquilagem, dasroupas, dofashion, daculinária, dobrinquedo, dabrincadeira, damagreza, doteste, do-segredo*. Ao se desconstruir tais conceitos, problematiza-se a fabricação do sujeito menina e sua imersão no jogo entre infância e poder. Trato destas infâncias como produto de uma trama histórica, cultural e social na qual o adulto que com ela convive busca gerenciá-la por meio da produção de saberes e poderes.

2 Estas revistas são estudadas desde 1997, quando surgem em grande escala nas bancas de revistas as femininas infantis como *Barbie*. São Paulo: Abril, 1999. Mensal (outubro 1997 a março 2000); *Chiquititas*. São Paulo: Editorial Atlântida, 1999. Mensal (n. de 15 a 35); *Contigo Criança.* São Paulo: Abril, 1999. Bimestral (C/C, Outubro 1999 a abril de 2000); *Estação Criança*. São Paulo: Escala. Mensal (E/C, n. de 1 a 5); *Super Menina*. São Paulo: ACME, 1997. Mensal (n. de 1 a 20); *Veja Kid+*. São Paulo: Abril. Ano 1. Mensal (n. 1 a 5); *Witch*. São Paulo: Abril 2003-2009. Mensal (10 a 89); *Princesas* Disney. São Paulo: Abril, 2009; *Doce Festa*: receitas encantadas. São Paulo: Abril, 2009.

3 A produção das revistas femininas infantis que apareceram nos últimos anos centra-se fundamentalmente no modelo de revistas para mulheres, desde os seus nomes – *Contigo Criança, Veja Kid+, Super menina* (SM) entre outras – até a organização das seções: *Você é a capa, Diário, Horóscopo, Mão na Massa, Testes, E-mail (bate-papo), Fotoquadrinhos etc.*

4 Sobre juvenescimento, *vide* Dornelles (2002).

5 Para José Yoshikazu, presidente da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica: "O Brasil é o segundo país no *ranking* de cirurgias plásticas, só perde para os Estados Unidos. Pesquisa do *Datafolha* mostra que entre 2007 e 2008 foram realizadas 434 mil intervenções estéticas no Brasil". "País registra 1,2 mil plásticas ao dia. Foram 157 mil cirurgias em 1 ano e outros 172 mil reparos, diz pesquisa; implante de silicone lidera. Disponível em: <http://www.cirurgiaplastica.org.br>. Acesso em: 18/09/2009.

6 Este tema é exaustivamente discutido em Scott (1976), Giddens (1993), Britzman (1996), Louro (1997, 1999), Walkerdine (1997; 1999), Carvalho (2001), Fischer (2001), Felipe (2000; 2003), Carvalho e Rocha (2004) entre outros/as.

7 O *know-how, savoir-faire* ou conhecimento processual é o conhecimento de como executar alguma tarefa. Disponível em: <PT. wikipedia.org>. Acesso em: 10 ago. 2009.

Referências

BARBIE. São Paulo: Abril, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGA, Adriana. Corporiedade discursiva na imprensa feminina: um estudo de editoriais. In: CARVALHO, Marie Jane; ROCHA, Cristianne. **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 305 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas,** Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 554-576, 2001.

CHIQUITITAS. São Paulo: Editorial Atlântida, 1999. Mensal (n. de 15 a 35).

CONTIGO CRIANÇA. São Paulo: Abril, 1999. Bimestral (outubro 1999 a abril de 2000).

COUTO, Edvaldo. Corpos Modificados: o saudável e o doente na cibercultura. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

DELEUZE, Gilles. El intelectual y la política. Sobre Foucault y la prisión (Entrevista com Gilles Deleuze). **Archipiélago – cuadernos de crítica de la cultura**, n. 53, Barcelona: Archipiélago, 2002, p. 68-64.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**: os significados do ser menina nas revistas femininas infantis. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 173f (Proposta de tese). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000.

DREYFUS, Paul; RABINOW, Hubert. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo a da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995b.

DOCE FESTA: receitas encantadas. São Paulo: Abril, 2009.

ESTAÇÃO CRIANÇA. São Paulo: Escala. Mensal (n. de 1 a 5).

FELIPE, Jane. **Governando Mulheres e Crianças**: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FIGUEIRA, Marcia Luiza. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo,**

Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O capricho das disciplinas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 47-66, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo?. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONSECA, Márcio. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Graal, 1997a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1998c.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias de Poder**. Obras esenciales, Volumen II. Barcelona: Paidós, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e erotismo. São Paulo: UNEP, 1993.

GOELLNER, Silvana. A produção do corpo. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

GORE, Jennifer. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura – notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, 1997, p. 14-46.

JENKINS, Henry. Chidhood inocence and other modern myths. In: JENKINS, Henry. **The Children's culture reader**. New York: New York University Press, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade, Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2000, v. 25, n. 2, p. 15-48.

MARZOLA, Norma Regina. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000.

NECKEL, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane, GOELLNER, Silvana (Org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

PRINCESAS DISNEY. São Paulo: Abril, 2009.

ROSE, Nikolas. **Inventing our Selves**: Psychology, power and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero categoria útil de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, 1995.

SUPER MENINA. São Paulo: ACME, 1997. Mensal (n. de 1 a 20).

UBERTI, Luciane. **Escola Cidadã**: dos perigos de sujeição à verdade. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VEJA KID+. São Paulo: Abril. Ano 1. Mensal (n. 1 a 5).

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das meninas pequenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, 1999.

WÍTCH. São Paulo: Abril, 2003-2009. Mensal (n. 10 a 89).

Leni Vieira Dornelles é professora doutora da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil, coordena o GEIN (Grupo de Estudos em Educação Infantil). É membro da COMPÓS/Faced e atua no Pós-Graduação na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias.
E-mail: ledornel@redemeta.com.br



Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil?

Dora Lilia Marín-Díaz

RESUMO – Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? A emergência, no saber pedagógico da Modernidade, de duas figuras infantis – uma clássica e outra liberal – e a difusão ampla, massiva e conflitante de práticas relativas à segunda, no último século, são os argumentos que apresento neste artigo para dialogar com os discursos sobre a morte da infância moderna e/ou a emergência de uma figura infantil pós-moderna nas condições contemporâneas. Discuto que tal processo ternos-ia levado à produção de um amplo campo discursivo sobre a infância e, com ele, à emergência de uma quimera infantil: uma forma de subjetividade na qual se combinam os mais heterogêneos, incongruentes e diversos elementos e características que atribuímos às crianças.

Palavras-chave: **Infância Moderna. Campo Discursivo. Quimera Infantil.**

ABSTRACT – Death of Modern Childhood or Construction of Child Chimera? The emergence in the pedagogical knowledge of Modernity, two childhood's figures – one classical and one liberal – and spread wide, massive and conflicting practices related to second in the last century, are the arguments I present this article to talk about the discourses the death of modern childhood and / or the emergence of a figure's postmodern in contemporary conditions. I discuss this process have we would led to the production of a broad discursive field of childhood and with it the emergence of a child chimera: a form of subjectivity in which are combined the most heterogeneous, incongruous and diverse elements and characteristics we attach to children.

Keywords: **Childhood Modern. Discursive Field. Child Chimera.**

Introdução

> A metáfora da morte está por toda parte, e não está menos nas livrarias, nas quais os textos sobre a morte da infância se encontram junto aos que se ocupam da morte do eu, da sociedade, da ideologia e da história. Muitas vezes parece que esses debates só permitem a reduzida opinião entre o desespero fátuo e o otimismo nervoso (Buckingham, 2002, p. 17).

Há duas décadas que o sociólogo norte-americano Neil Postman surpreendeu o campo das ciências sociais com a proclamação da morte da infância. Nem bem se estava assimilando as novas idéias sobre a infância como uma construção social, construída segundo Ariès (2006) a partir do século XVII, quando Postman (1999) já proclamava sua morte. Algo parecido com o que fizera Foucault a propósito da morte do *homem* na década de setenta. O desaparecimento ou morte é uma metáfora que está presente em muitas das análises que tentam explicar os acontecimentos e as mudanças radicais no mundo contemporâneo.

Segundo os estudos de Buckingham (2002), no que se refere à morte da infância, tudo parece indicar que o enfraquecimento das fronteiras entre o *mundo adulto* e o *mundo infantil* ocorre lenta e inexoravelmente; a transformação da organização familiar, o déficit das estruturas e organizações governamentais, as novas formas de comunicação e informação, entre muitos outros fatores, seriam as causas desse processo de desaparecimento. Os mesmos fatos, porém, são usados como argumentos para explicar a emergência de uma infância diferente e, com ela, de um mundo e uma cultura infantil particular que precisa de reconhecimento, atenção e privilégios.

Tratar-se-ia do deslocamento de uma concepção de infância para outra que parece ser diferente daquela que predominou na sociedade ocidental nos dois últimos séculos. Diante desse movimento, o que autores como Postman (1999), Corea e Leukowicz (1999) descrevem como morte da infância moderna, autores como Rushkoff e Tapscott (1998) analisam como a emergência de uma nova figura infantil, uma infância adaptada às condições e às tensões contemporâneas ou, digamos assim, o nascimento de uma infância pós-moderna. À frente dessa dupla perspectiva – ou morte da infância moderna ou nascimento de uma infância pós-moderna –, neste trabalho, produto da pesquisa que adiantei nos últimos oito anos, e que concluí com a Dissertação de Mestrado em 2009, usando algumas ferramentas arqueo-genealógicas propostas por Michel Foucault, proponho-me mostrar uma terceira via, segundo a qual é preciso identificar duas concepções de infância: uma constituída nos primórdios da Modernidade e que corresponderia às análises de Ariès (que denominarei como infância clássica), e outra constituída a partir da segunda metade do século XVIII, a que chamarei de *moderna liberal*.

Seguindo essa perspectiva, considero que o que acontece hoje é a incorporação ampla e massiva (e não sem conflitos) dessa segunda concepção de infância, potenciada com a expansão das tecnologias da comunicação e da informação no último meio século. Assim, aqueles que lamentam a perda da infância moderna se referem fundamentalmente ao apagamento das características próprias da concepção clássica da infância, enquanto aqueles que proclamam o nascimento de uma infância pós-moderna só estão descrevendo a incorporação das características da concepção moderna liberal, desenhada desde a segunda metade do século XVIII e que se firmou com o aparecimento da psicologia dita científica no fim do século XIX. As discussões entre uma e outra perspectiva tiveram uma consequência particularmente significativa: a consolidação de um campo discursivo sobre a infância e, com ele, a produção de uma quimera infantil, uma forma de subjetividade na qual se combinam os mais heterogêneos, incongruentes e diversos elementos e características que atribuímos às crianças. Particularmente, esse duplo sentimento diante da criança: de ternura, promovido pelos anúncios publicitários de venda de produtos infantis, e de medo, promovido pelos noticiários e jornais sobre as crianças delinquentes e criminosas das periferias das nossas cidades.

Morte ou Emergência de Outra Figura Infantil?

Como assinalei anteriormente, temos hoje interpretações opostas sobre o problema das transformações contemporâneas que experimentamos em relação às crianças. Por um lado, estão aqueles que defendem a premissa de que a infância que conhecemos está desaparecendo ou morrendo e que a responsabilidade por tal fato é dos meios de comunicação, especialmente da televisão e da Internet. Nessa perspectiva, a mídia é responsabilizada por eliminar as fronteiras entre infância e maturidade através do enfraquecimento da autoridade adulta. Por outro lado, há também autores, como Rushkoff e Tapscott (1998), por exemplo, que argumentam que o uso dos meios de comunicação e informação não só mantêm essas fronteiras, como produzem e ampliam o distanciamento entre as gerações; com isso, estaria acontecendo uma ruptura cultural sem precedentes entre o mundo adulto e infantil da qual sai beneficiada a infância, até agora fortemente controlada pelos adultos.

A tese de Postman em seu livro *O desaparecimento da infância* (1999) é de que a fronteira que separava o mundo adulto do infantil se quebrou devido ao fato de que os dois princípios fundamentais dos quais tal fronteira dependia já não são mais possíveis: o controle da informação e a sequência da aprendizagem. Com relação ao controle da informação, a infância, que antes estava protegida da exposição a conteúdos e informação que poderiam tirar-lhe a inocência, hoje está amplamente exposta a eles através da mídia. Tal fato derruba a possibilidade de uma aprendizagem sequencial, do ensino progressivo de con-

teúdos que, supostamente, se acoplavam à forma natural do raciocínio infantil (do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do particular para o geral) e que fora centro da proposta didática de Comenius no século XVII.

Para Postman (1999), a letra impressa (e, portanto, a escolarização) é a responsável pela criação e difusão de nossas compreensões atuais de infância, aquelas que a mídia, em especial a televisão, estaria destruindo. Segundo o autor, com a invenção da imprensa, o sentimento de infância se organizou e se difundiu: a leitura e a escrita passaram a se constituir em habilidades centrais a serem ensinadas e treinadas em uma etapa que é a infância e num lugar que é a escola. Para aprender a leitura e a escrita, persistência, concentração e atenção eram atributos fundamentais que requeriam permanecer sentado e em silêncio, formas que tomou a disciplina escolar moderna. Tais condições hoje aparecem como menos importantes e cada vez mais desnecessárias: na nossa cultura audiovisual, as aprendizagens acontecem na interação simultânea entre diferentes fontes de informação, numa dinâmica que exige produção de experiências e ambientes de aprendizagem, sendo que a escola é só um deles e, quase sempre, um dos menos agradáveis. Assim, se com os meios impressos se produziu a infância moderna, com os meios eletrônicos está ocorrendo seu desaparecimento[1].

A mídia (e, com ela, a tendência que busca transformar as crianças em consumidores), assim como o enfraquecimento da autoridade dos adultos, aparecem como os principais elementos que apagam a moderna noção da infância. Evidência de tal processo seria tanto a homogeneização das formas de vestir, comer e divertir-se de adultos e crianças, quanto o incremento da delinquência, o consumo de drogas e a atividade sexual entre e com os *infantes*. Esses assuntos fazem parte do dia-a-dia dos jornais, dos noticiários, das revistas, das discussões, dos projetos políticos e, principalmente, das ofertas de bens de consumo que lotam a publicidade de meios impressos e virtuais, os temas de filmes e seriados de televisão. Seguindo esses fatos, desenvolveu-se nas últimas décadas uma série de análises das diferentes narrativas da mídia, nas quais se assinalam algumas das representações da infância que estariam contribuindo para o desaparecimento da concepção moderna e, talvez, para a emergência de outras múltiplas formas e figuras infantis.

Esse é o foco de análise do *Ensaio sobre a destituição da criança*, que Cristina Corea e Ignácio Leukowicz (1999) realizaram para assinalar as formas como o discurso da mídia opera e as condições às quais as crianças estão expostas como receptoras desse discurso. Segundo os autores, as manchetes dos jornais que falam do aumento estatístico dos maus-tratos infantis, das crianças suicidas ou assassinas, mas também do mercado cada vez mais amplo de bens e serviços para elas, são produtoras de um discurso diferente no qual a figura infantil é apagada, transformando as crianças em consumidores e novos nichos de mercado. Nesta nova formação discursiva, apagam-se os sentimentos e práticas tradicionais com relação às crianças e, com elas, as diferenças etárias que outrora foram centrais nas práticas sociais.

Em geral, e seguindo as análises de Ortiz (1997), a leitura do impacto que a mídia gera nas crianças, e sua relação com o mundo adulto, está vinculada a um processo que podemos chamar de *socialização do consumo*, o qual instala um tipo de memória *internacional - popular* de dimensões planetárias a partir de objetos de consumo compartilhados pelos grupos etários em escalas mundiais. Memória que fica gravada na experiência dos indivíduos e que se contrapõe à antiga memória do nacional, do regional, cuja fixação dependia das instituições do Estado, principalmente da escola. Tais mídias parecem produzir um tipo de socialização e cumprir as funções pedagógicas que antes foram tarefa exclusiva da escola. Elas oferecem aos indivíduos, em particular às crianças, referências culturais e identitárias que escapam à própria instituição escolar.

Enquanto Postman e demais autores supracitados estimam que os meios eletrônicos e de comunicação massiva são agentes do apagamento das fronteiras entre infantes e adultos, autores como Rushkoff e Tapscott (1998, apud Buckingham, 2002) olham as mídias como os elementos-chave no fortalecimento das mesmas. Assim, em vez de apagamento da cultura infantil, estaríamos diante do seu enriquecimento, de tal forma que teríamos dois universos culturais cada vez mais distantes entre si: o mundo adulto decadente e o mundo infantil ascendente. Os referidos pesquisadores concedem às novas tecnologias de comunicação e informação poderes que beneficiam as crianças e jovens que, ao invés de estarem dominados por elas, utilizam e administram as mídias em seu próprio benefício, tornando-as os próprios instrumentos de sua força e diferença dos adultos. As crianças trariam consigo conhecimentos e habilidades inatas, as quais lhes permitem agir diante das mídias com certa flexibilidade e frugalidade espontânea, com uma sede de aprender que, talvez, se libera automaticamente quando entram em contato com as novas tecnologias. Ora, parece até que, por pura intuição, as crianças sabem operar os computadores e os celulares, navegar na internet, fazer *zapping* entre os inúmeros canais que nutrem a televisão a cabo e digital: o funcionamento das novas tecnologias, como por arte de *magia*, coincide com a forma de pensamento e ação *natural* das crianças[2].

Assim, meninos, meninas e jovens parecem possuir certas destrezas que lhes permitem adaptar-se *naturalmente* aos problemas da contemporaneidade e aos desenvolvimentos das tecnologias de seu tempo; eles quase que podem, sem nenhuma instrução, compreender o funcionamento oculto das tecnologias. Além disso, no contato com as tecnologias as crianças parecem desenvolver novas destrezas cognitivas que lhes propiciam acessar a informação, processando-a mais rápido que os adultos. A relação crianças-novas tecnologias não é de submissão e obediência; pelo contrário, é muito participativa: as duas são da mesma geração. Tecnologia e infância conectam-se sem mediação alguma, sem educação, sem condições. As duas parecem caminhar juntas de forma *natural*, se complementam, se reconhecem em suas formas e em seus desejos. Ambas parecem abrir o caminho para outra fase da humanidade: mídia e novas

tecnologias seriam os sócios da infância na transformação cultural e da espécie humana (Buckingham, 2002).

Apesar de suas conclusões opostas, dois elementos atravessam as perspectivas até aqui analisadas acerca da relação infância e mídia: por uma parte, o reconhecimento da infância como uma noção, como uma construção social, histórica e cultural que, de fato, se transforma, podendo desaparecer ou fortalecer-se sob o efeito das mudanças sociais e culturais atuais; por outra parte, o desencontro entre a forma de pensar e atuar diante da criança que nós, adultos, temos hoje, bem como as experiências e possibilidades de subjetivação às quais as crianças estão expostas na atualidade, graças aos desenvolvimentos tecnológicos e da mídia. Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde a determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes; implica, também, compreender que as nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências quotidianas com as crianças como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem as nossas formas de pensar e agir.

Seja o desaparecimento da infância, seja o desenho de outro mundo infantil, com qualidades diferentes, o que parece evidente é que a infância como noção está se deslocando. Contudo, tal ocorrência não se encontra associada à visão de progresso, desenvolvimento ou *evolução*, mas, sim, ao acontecimento de um conjunto de práticas concretas de adultos e crianças em contextos históricos e culturais específicos. A infância como noção cultural encontra-se atravessada e atravessa as práticas sociais e políticas, nas quais se definem as formas de pensar e atuar com relação às crianças, mas também as formas como as crianças se entendem a si mesmas (este último elemento será chave na diferenciação dos mundos adulto e infantil). Assim, podemos pensar que o chamado *desaparecimento* ou *morte* da infância consiste em uma permanente tensão entre duas situações: apagamento contemporâneo da fronteira entre infância e mundo adulto e, consequentemente, o desaparecimento das características próprias da infância moderna clássica; de outro lado, fortalecimento da fronteira entre o mundo das crianças e dos adultos e, junto a ele, a incorporação massiva dos atributos da figura infantil desenhada na Modernidade liberal. No último caso, tratar-se-ia da constituição de outra(s) forma(s) de subjetivação infantil que, por sua ampla expansão nas últimas décadas, é (são) assinalada(s) como *pós-moderna(s)*, mas que tivera(m) sua emergência entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX nos discursos pedagógicos liberais (Marín-Díaz, 2009).

Da Infância Moderna Clássica para a Infância Moderna Liberal

Para compreender as transformações acontecidas nas experiências e nas formas de pensar sobre a infância no século XX, além da emergência desse campo discursivo sobre a infância ao qual parece que assistimos hoje, é necessário reconhecer a forma como se constituiu, nos séculos passados, uma forma dominante de pensar sobre as crianças. Se entre a Idade Média e o século XVII a infância esteve marcada, entre outras coisas, pelo pensamento religioso e pela moral cristã, como aparece nas análises de Comenius, as caracterizações do século XVIII e XIX estiveram atravessadas pelo pensamento laico – mais científico e político do que religioso –, que trouxe transformações significativas na forma de refletir a infância, conforme encontramos em pensadores como Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi e Fröebel.

Tais diferenças ofereceram pelo menos duas formas da noção de infância na Modernidade: a primeira figura é aquela que se desenha no pensamento de Comenius (1994) e que podemos nomear como moderna clássica; a segunda seria aquela da Modernidade Liberal – pela sua ênfase no indivíduo, na liberdade e na subjetividade –, cujo primeiro esboço fizera Rousseau no *Emílio ou da Educação*. A primeira esteve vinculada às noções de obediência e disciplina; a segunda, às de inocência, interesse e aprendizagem. Uma corresponde ao tempo da ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática; a outra, ao tempo da ênfase no autogoverno, na aprendizagem e à emergência da Pedagogia como ciência (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2007).

Segundo essa compreensão de ênfases e não de substituição, podemos também analisar, no discurso pedagógico, a diferença entre Didática e Pedagogia: a primeira emergiu nos séculos XVI e XVII e, por meio de Comenius, alcançou sua maior sistematicidade; a segunda apareceu diferenciada mais claramente a partir da segunda metade do século XVIII, com os trabalhos de Rousseau e Kant, e só com o desenvolvimento das tradições pedagógicas germânica, francófona e anglo-saxônica, no final do século XIX, ultrapassaria seu *limiar epistemológico*[3] (Noguera-Ramírez, 2009). Desse modo, o deslocamento de ênfase na Modernidade significou não só uma forma diferente de pensar as práticas educativas e escolares, senão a emergência de, pelo menos, duas figuras infantis em cujo seio se percebe a constituição de uma Natureza particular para esse novo sujeito social nomeado de infância.

A Infância da Modernidade Clássica

Essa primeira versão moderna de infância emergiu no entrecruzamento de alguns acontecimentos históricos e sociais importantes na Europa: a expansão

das práticas de escolarização da Reforma e da Contra-reforma; a implantação de espaços de isolamento ou instituições de sequestro – hospícios, escolas, oficinas; o surgimento dos primeiros especialistas no ensino e na educação das crianças; a destituição dos espaços tradicionais de socialização de meninos e meninas das sociedades pré-modernas (Varela; Alvarez-Uría, 1991). Trata-se do aparecimento de outro sujeito, cuja principal característica é a maleabilidade e a possibilidade de ser formado: sua *disciplinabilidade*.

Assinala-nos Comenius que é conveniente formar o homem para que chegue a ser tal e que, portanto, a educação será a condição para se adquirir plenamente a humanidade. Não se nasce propriamente homem, mas se chega a sê-lo: o infante é uma semente que precisa ser cultivada, e é essa condição que o diferencia de todas as outras criaturas. Não é suficiente o desenvolvimento natural para tornar-se homem; requerem-se enxertos de sabedoria, honestidade e piedade: "[...]aos que nasceram homens, lhes é preciso o ensino porque é necessário que sejam homens" (Comenio, 1994, p. 23). Nesse sentido, o ensino torna-se a ação por meio da qual o mestre, como um agricultor, enxerta metodicamente as qualidades – erudição, virtude e piedade – na pequena planta infantil, com o fim de garantir que cresça o homem que se encontra latente na criança. Formar o homem é submetê-lo à disciplina, que se encarregará de aproveitar a atitude para a ciência, bem como a honestidade e a piedade que nascem com a criança como semente, e que a levarão à própria ciência, virtude e religião, aprendendo, praticando e orando.

O ensino é o processo artificial que refaz a Natureza da criança, forjando-a aos moldes tradicionais de pensar, agir e até mesmo sentir. A *Didática Magna* de Comenius desenha-se como um sistema altamente elaborado para produzir a humanidade, isto é, para que os frutos presentes em potência nas sementes, nos sujeitos infantis, possam ser colhidos. A didática como *disciplina* age tanto no corpo infantil quanto nos saberes, modelando-os segundo o padrão convencional da sociedade: é por meio do ensino e pelo método da escola que o homem alcança a humanidade. Desse modo, a instituição escolar foi bem mais o lugar de constituição da infância humana que o lugar de sua acolhida: as crianças tornaram-se infantes através do disciplinamento exaustivo da escola.

Na medida em que a escola se disseminou pelo território social, a noção de infância moderna clássica foi aceita e tornou-se natural entre a população, o que não quer dizer que tal processo tenha acontecido tranquilamente. Por um lado, a instalação e o reconhecimento dela como parte da população implicaram uma extensa luta entre diversos setores da sociedade: governo estatal e família, principalmente, disputaram a tutela das crianças, sua educação e utilização, em função de seus interesses particulares; por outro lado, a naturalização da infância não atingiu do mesmo modo e ao mesmo tempo todas as crianças: esse foi um processo irregular e lento, que vinculou primeiro os meninos das camadas altas das sociedades ocidentais e, só por volta dos séculos XIX e XX, as meninas e outros setores da população. No último sentido, será preciso reco-

nhecer que boa parte da população permaneceu de fora, especialmente aquela que não tinha acesso às instituições sociais ou que morava nas regiões rurais, distantes das cidades e povoados maiores.

A Infância da Modernidade Liberal

O pensamento educativo de Rousseau (1984) introduziu uma diferença central frente à concepção de infância que se organizara entre os séculos XV e XVI e que, talvez, tivera nas reflexões de Comenius sua primeira expressão consolidada. Essa diferença marcou a emergência de outro jeito de olhar para as crianças e de pensar sua educação nas sociedades modernas. Rousseau já não se refere à planta infantil que requer os enxertos de sabedoria, virtude e piedade que a levem à humanidade, mas a um homem em potência, para quem a ausência de humanidade é a sua possibilidade. Trata-se do sujeito que, ao interagir com o meio, com o mundo – especialmente com a Natureza – e com os homens, desenvolve o que tem de inteligência, potencialidades e Natureza própria. Já não é tanto o sujeito do ensino através da disciplina; agora é, principalmente, o sujeito que deve ser educado, o sujeito que deve conhecer as coisas, um sujeito da verdade, do correto, por sua própria atividade, por sua própria maneira de agir. Para Rousseau, a infância significa o homem em seu estado natural, antes de ser degenerado pela cultura: ele é o *homem natural*, não o homem selvagem; é o homem governado e dirigido pelas leis da sua própria natureza (Streck, 2004).

Compreender esse deslocamento no olhar para a infância e as práticas educativas implica reconhecer que o pensamento de Rousseau *aconteceu* no meio de um conjunto de condições, em um momento de grandes transformações na ordem do social, do político e do cultural na Europa. No seio dessas condições é que vemos aparecer outra característica no sujeito moderno: o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e formar o sujeito livre será a meta da educação. Assim, o princípio de uma boa educação é o de permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus próprios juízos, segundo seu próprio ritmo de amadurecimento. Tal processo deve acontecer durante a infância – período que, segundo Rousseau, vai do nascimento aos 15 anos. Nele deve imperar somente a Natureza boa das crianças e, por isso, não se devem usar artifícios para acelerar ou retardá-lo.

O papel fundamental do preceptor será, a partir desse momento, o de proteger seu pupilo das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver, em si e por si, a capacidade de pensar e de julgar, a capacidade para agir, comparar e fazer suas escolhas; tudo isso antes de alcançar a adolescência, tempo do ingresso na sociedade por meio do estudo e do trabalho.

Na perspectiva de educação moderna liberal, a educação aparece como um processo aberto no qual é possível conhecer o ponto de partida de cada sujeito, mas não seu ponto de chegada. Esse ponto depende tanto dos talentos e

dos instintos naturais do sujeito quanto das oportunidades e dos ambientes nos quais acontece sua educação, pois estes últimos podem favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento da criança e o seu processo educacional. Tal compreensão colocou a criança como centro do processo de educação; passou-se da ênfase na organização do conhecimento para a instrução da criança – preocupação que encontramos desde Comenius até Locke[4]–, à ênfase na própria criança. Com isso, ela tornou-se critério e medida de um processo que não se centra tanto no ensino quanto na educação.

A proposta educativa de Rousseau aparece como a condição de possibilidade para um deslocamento de ênfase importante nas práticas educativas: a passagem do ensino como disciplinamento à educação como regulação e autoregulação. Segundo Caruso (2005), o *ensino como disciplinamento* teria analisado e reorganizado o espaço, o tempo e as formas de atividade na sala de aula com o propósito de governar os sujeitos desde o exterior, enquanto que o *ensino como regulação* teria promovido o governo dos sujeitos desde o interior, a partir da sua nova Natureza e segundo suas características particulares. Desse modo, o sujeito já não é tanto a massa disposta para dar-lhe *forma* e formação através da aplicação das disciplinas, mas o fator especial do trabalho instrutivo, um fator dotado com uma capacidade de autorregulação que deveria ser integrada na estratégia de governamento.

Com o referido deslocamento, produziu-se uma forma importante de economia educativa, ao mudar a ênfase nas atividades de ensino para as atividades dos sujeitos da educação. Nas palavras de Dewey (1999), esse movimento:

> Essa oposição fundamental entre a criança e o programa apresentado por estas duas teorias pode ser reproduzida em outra série de termos. Disciplina é a bandeira dos que exaltam o programa escolar; interesse, a dos que colocam a criança como brasão na sua bandeira. O ponto de partida dos primeiros é lógico, o dos segundos, psicológico. Os primeiros defendem a necessidade de uma preparação e formação ótima dos professores; os segundos, a necessidade de simpatia para com as crianças e o conhecimento de seus instintos naturais. *Guia e controle* são as senhas de uma escola; *liberdade e iniciativa*, a da outra. Naquela se proclama a lei; nesta a espontaneidade. Uns amam o velho, a conservação do que se tem alcançado com o trabalho e esforço dos séculos; os outros preferem o novo, a mudança, o progresso (p. 31).

Dessa forma, nesse movimento, no pensamento pedagógico moderno liberal, vão aparecer noções como interesse, desenvolvimento, liberdade e experiência, as quais começaram a ocupar lugares importantes na hora de pensar os problemas fundamentais das práticas educativas. Tais noções, que encontramos já nas discussões de Rousseau, passaram a ser peças-chave nas propostas pedagógicas dos séculos XIX e XX e, embora nesses dois séculos elas sofressem modificações importantes diante das fortes tendências psicologistas e biologistas, nem por isso deixaram de ter privilégio nos discursos educativos. Com o aparecimento dessas noções no saber pedagógico, é possível reconhecer tam-

bém o deslocamento de ênfase (o que não significa o total apagamento) da Didática para a Pedagogia, da disciplina para a autorregulação, do ensino do esforço artificial para a educação do interesse natural e, portanto, da infância da Modernidade clássica para a infância da Modernidade liberal, nas quais se encontram ancoradas nossas formas de pensar com relação às crianças.

A Infância nas Condições Contemporâneas

Como resultado do processo descrito anteriormente, parece existir nas sociedades contemporâneas uma concepção de infância que mantém elementos de uma (clássica) e de outra (liberal) figura, produzindo ou gerando imagens contraditórias e paradoxais. Considero que o fato de não identificar essas duas imagens de infância construídas na Modernidade tem levado vários analistas a confundirem a ampla difusão e ênfase da infância liberal (como consequência da expansão das tecnologias da comunicação e da informação), no último século, com a morte ou desaparecimento da infância. Isto significa compreender que dos traços perdidos na contemporaneidade alguns são atribuídos às crianças na concepção clássica (como a inocência, a obediência), em função da expansão, difusão e tentativa de incorporação dos traços mais característicos da infância liberal. É isso o que percebemos com relação à ideia de inocência, uma característica própria da imagem que a Modernidade clássica produziu[5].

Acerca do uso que se faz hoje da inocência como atributo característico da infância, autores como Steinberg e Kincheloe (2000) analisam as chamadas indústrias culturais (cinema, televisão, rádio, videogames, *internet*, música). Segundo eles, as indústrias seriam as responsáveis pelas mudanças radicais nas formas de ser, de se comportar, consumir, falar, pensar e desejar das crianças. Haveria uma *cultura infantil* em andamento que foi criada pelas corporações multinacionais em busca de conquistar novos consumidores. Tal cultura, baseada nos interesses do mercado e em práticas sexistas, racistas e discriminatórias, teria aproveitado e manuseado a noção de infância moderna – que outrora garantira as condições de cuidado e subsistência às crianças – para controlá-las, mobilizando *ideologias* políticas e sociais. Assim, a chamada *crise da infância* seria efeito da produção de uma *cultura infantil popular* por parte de corporações econômicas norte-americanas que, na tarefa de constituir os novos consumidores, fazem dessa *cultura* uma *pedagogia do prazer* (Steinberg; Kincheloe, 2000, p. 19), ou seja, um cenário de aprendizagem, onde elas operam como educadoras e formadoras da identidade a partir do desejo. Aos interesses comerciais estariam articulados estreitamente interesses sociais e políticos que promovem o racismo, a discriminação pelo estrato social e certas dinâmicas de gênero hegemonicamente masculinas. Tais dinâmicas, embora não sejam novas, teriam sido reativadas nas últimas décadas na sociedade norte-americana e que se encontram registradas e operando como um *currículo cultural*.

Os deslocamentos na posição das crianças dentro da estrutura social dependem dos contextos sociais e culturais onde elas se encontram inseridas, contudo esses contextos e os próprios deslocamentos são marcados e, em ampla medida, definidos pela mídia e pelo mercado, segundo seus próprios interesses. Ainda que em alguns espaços as crianças pareçam ter mais poder de escolha e consumo, elas estão quase sempre sujeitas aos adultos que usam e controlam os meios massivos de informação e comunicação. Isso, segundo Buckingham (2002), torna necessário que as crianças tenham direitos sobre a mídia, o que significa oferecer-lhes tanto proteção, acesso e participação necessária nela, quanto uma educação suficiente para compreender e fazer uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, seria preciso um olhar mais apurado e crítico das vozes presentes na mídia e nas campanhas de organismos governamentais e ONG's que, preocupadas pela proteção das crianças, também as constituem em vítimas, geralmente passivas, do engano ou da violência dos adultos. De acordo com seus discursos, as crianças necessitam de proteção permanente, observação constante e cuidado intensivo, mas, paradoxalmente, resulta que as pessoas que devem cumprir estas tarefas configuram-se também em seus potenciais agressores (pais, professores, avós, sacerdotes, etc.).

Dentre as vozes que se mostram preocupadas com o *aumento* estatístico da violência para com as crianças, é possível identificar os interesses de distintos grupos de adultos que, ao invocarem o sentimento de temor pelo perigo que rodeia as crianças, usam-no como um recurso muito poderoso para concentrar a atenção e o apoio da *opinião pública* em assuntos políticos e econômicos:

> [...] invocar a figura da criança ameaçada serve claramente aos interesses particulares tanto dos grupos militantes como do governo. A onda de interesse pelos maus tratos infantis desde os anos oitenta foi favorável às ambições políticas tanto dos grupos evangélicos cristãos como das feministas, cuja influência chegou até a assistência social e aos organismos de bem-estar social (Buckingham, 2002, p. 23).

A condição de *inocência* da infância desenha-se como o elemento central sobre o qual forças sociais, econômicas e políticas trabalham nas últimas décadas, dominando e explorando a figura infantil através de "dinâmicas de sexualização, conversão em mercadoria e comercialização" (Giroux, 2003, p. 50). As corporações, utilizando-se da noção de inocência, acabam por constituir a criança em um alvo privilegiado, passando a ser submetida, explorada e manipulada, em favor de interesses meramente comerciais, como a produção massiva de brinquedos[6], filmes e outros produtos *aparentemente* inocentes, mas imbuídos de fortes conteúdos *ideológicos*. Tais produtos são acompanhados também por políticas, projetos e instituições nacionais e transnacionais destinadas a salvaguardar e proteger uma infância *em perigo* ou *perigosa*.

A inocência infantil torna-se, dessa forma, o mito a partir do qual se acobertam os efeitos de problemas sociais reais em que vivem muitas crianças, especialmente aqueles na ordem do racismo, sexismo, maus-tratos familiares, pobreza, desemprego e outros que marcaram e marcam as condições de muitos adultos e crianças nas nossas sociedades. A inocência, junto a outras características atribuídas às crianças ao pertencer ao coletivo *infância*, aparece como uma figura retórica excludente usada e aplicada só a determinados meninos ou meninas, geralmente brancos, ricos, nativos norte-americanos. Ao contrário, as crianças pobres, negras e latinas são colocadas além dos limites da infância e da inocência, sendo normalmente associadas a práticas de delinquência, sexualidade desenfreada, violência e uso de drogas, o que as despoja de qualquer possibilidade de serem pensadas como inocentes. De fato, quase sempre elas são consideradas como uma ameaça para as outras crianças – brancas, de classe média e alta, moradoras de zonas residenciais e condomínios que agem como fortalezas, protegendo-as da imoralidade, da violência e de outros perigos que as espreitam nas grandes cidades (Giroux, 2003).

Análises semelhantes àquelas sobre inocência podem ser feitas juntando outras características construídas para descrever a infância a partir da modernidade (fragilidade, ignorância, ternura, etc.). Nelas poderíamos perceber também o uso dessimétrico e a forma díspar como são atribuídas às crianças segundo os contextos históricos e culturais específicos. Contudo, é necessário que percebamos o lugar destacado que as práticas educativas alcançam neste tipo de análises, ora para questioná-las por promover esses usos, ora para assinalá-las como espaços para promover posições críticas de adultos e crianças diante destas práticas.

A Infância Hoje: quimera e campo discursivo

Não se pode negar que ao se pensar hoje na *infância* passam muitos sentimentos e imagens contraditórios pelas nossas mentes: ternura, proteção e cuidado surgem ante a imagem de inocência, fragilidade e ignorância que as crianças parecem comportar naturalmente; porém, temor, surpresa e até impotência também são sentimentos que irrompem em nossas mentes quando encaramos o que parece ser o rosto cru e rude de uma infância muito esperta, vivaz, maliciosa, selvagem e até perigosa, essa que reconhecemos nas reportagens e noticiários como vinculada aos nossos maiores pesadelos de decomposição e risco social. Tais sentimentos contraditórios diante das atuações e gestos das crianças parecem dar conta desse descompasso entre as nossas compreensões adultas sobre o que deve ser e fazer *natural* e normalmente um infante e os comportamentos e as experiências das crianças.

Esses sentimentos contraditórios desenham-se em torno de quatro eixos sobre os quais se concentram os debates mais recentes a propósito da infância:

a criminalidade – entre as crianças em perigo e as crianças perigosas; *a sexualidade* – entre o abuso sexual de menores e a erotização dos corpos infantis; *o trabalho* – entre o trabalho infantil e o direito e a necessidade de trabalho de algumas crianças; e a *educação* – entre os direitos e os deveres educativos das crianças[7]. Em torno desses eixos, as mais fortes tensões morais entrecruzam-se com os interesses políticos e econômicos em uma disputa por manter, transformar ou controlar o que são e o que pode ser apanhado e apreendido da experiência das crianças através da noção de *infância*. Tentativa de produzir, incorporar e naturalizar, ampla e massivamente, características atribuídas à infância, por vezes as da figura clássica, por vezes as da liberal. Enfim, tentativa, conjunto de tentativas que sempre é contestado pela experiência particular das crianças nas suas formas de chegarem e apropriarem-se do mundo social.

É no jogo desses sentimentos contraditórios e dessas tentativas que se constituiu um amplo campo de discursos em torno da *infância* e desenhou-se uma forma de subjetividade infantil muito particular. De outro modo, antes de pensar que a infância moderna morreu ou que está emergindo outra figura infantil, parece-me que as condições e práticas contemporâneas possibilitaram a consolidação da concepção de infância liberal fundamentada na ideia de autonomia, liberdade, interesse, desejo e direitos. Assim que, aquela imagem da criança ativa, criativa, que pergunta, que exige respeito aos seus direitos, que questiona os adultos, que escolhe, que toma decisões sobre o que vestir, comer, beber, não é uma criação das mídias; é uma produção do discurso psicopedagógico do fim do século XIX e dos primórdios do século XX que, evidentemente, se promoveu e expandiu graças às tecnologias da comunicação e da informação.

Essa discussão contemporânea sobre as transformações na cultura infantil e na concepção da infância, o enfrentamento entre os partidários de sua morte e os proclamadores do nascimento de outra, pós-moderna, teve como principal consequência a constituição daquilo que tenho chamado de *campo discursivo da infância* (espaço de práticas de diversas ordens), em cujo âmago, e atravessado pelas características das figuras de infância modernas, se desenha o que poderíamos qualificar de *quimera infantil contemporânea.*

A constituição do campo discursivo[8] da infância esteve marcada pelas fortes transformações econômicas, sociais e políticas que ocorreram entre os séculos XIX e XX. Nesse período, aconteceu a definição e o reconhecimento da infância e sua educação como elementos-chave da constituição, fortalecimento e progresso dos Estados. Assim, infância e educação constituíram-se em alvo de atenção e privilégio das políticas sociais e econômicas que começaram a caracterizar o avanço e progresso das nações. Como parte desse processo, produziu-se um amplo número de discursos sobre a infância e sua educação, que se difundiram rápida e massivamente com o aparecimento das tecnologias da comunicação e da informação na segunda parte do século XX. Foi nesse momento que tais discursos, além de atingirem uma boa parte dos

grupos sociais e das distintas camadas econômicas, serviram para questionar muitas das práticas tradicionais com relação às crianças. Isso possibilitou o desenvolvimento de múltiplos estudos, projetos, pesquisas, planos, programas, campanhas, ao redor dos quais *a infância* começou a se constituir como problema.

Hoje, partindo dos círculos acadêmicos, passando pelas diversas instituições governamentais, as ONG's e as agências de cooperação internacional, até a *opinião pública* e a mídia, são escutadas vozes que tentam explicar o que acontece e/ou *ajudar a resolver* as situações problemáticas com relação às crianças. São essas vozes, o conjunto de discursos, de práticas, de saberes promovidos com e através delas o que chamo de *campo discursivo da infância*. De outra forma, trata-se de uma região – histórica e culturalmente delimitada – de saberes e disciplinas de distinta procedência e de níveis de elaboração diferenciados que se cruzam, se opõem e brigam, a partir de noções, conceitos, métodos e teorias particulares, pela definição, delimitação ou determinação desse objeto e sujeito do saber, que é a infância.

O campo discursivo, assim entendido, é configurado a partir dos investimentos sobre a infância como objeto e sujeito de saber e de poder e, por isso, é constituído por e através de uma série complexa de relações e interações entre discursos provenientes de sistemas e ordens diferentes. Ele é um espaço aberto onde se localizam discursos das disciplinas que fazem da infância seu objeto de conhecimento (Psicologia Infantil, Pediatria, Trabalho ou Serviço Social, Pedagogia, etc.) e dos saberes das pessoas sobre a infância, cuja sistematicidade é menor e cuja delimitação e precisão conceitual são difusas ou apagadas pelos conhecimentos disciplinares. Esse último grupo de saberes é produto das experiências, das práticas que são transmitidas como saber popular (dos velhos aos jovens), como também pode ser o resultado da apropriação que os sujeitos sociais fazem das informações que lhes chegam das disciplinas *científicas* por duas vias: pelos *experts* no cuidado e na atenção às crianças (médicos, professores, trabalhadores sociais, psicólogos infantis) e pelos meios de comunicação (programas de televisão, revistas, rádio, livros de auto-ajuda, etc.). Trata-se de um grupo conformado pelo que Foucault chamou de *saberes submetidos* (Foucault, 2006).

Essa metáfora de campo discursivo permite que observemos, por um lado, o complexo tecido de relações através das quais a infância, como objeto de conhecimento e de saber, se instala na nossa cultura ocidental, ou seja, a forma como a figura se mobiliza e se coloca em tensão no entretecido dos sistemas discursivos, instituindo práticas e saberes que produzem as subjetividades infantis; por outro lado, a maneira como os sujeitos infantis são produzidos num conjunto de regras e normas particulares e com base em padrões institucionais específicos, que nem sempre resultam suficientes para pegá-los, submetê-los e defini-los. E, finalmente, serve para assinalar a produção e emergência de diferentes posições de sujeito que, no campo discursivo, tecem com-

plexas relações de poder e saber com as crianças; em geral, posições de adultos que, no lugar de pais, mães, professores ou *experts*, são simultaneamente produzidos e contribuem na incorporação do sujeito infantil.

Nesse jogo, nesse campo de práticas – discursos, instituições, sujeitos, táticas e estratégias –, vemos emergir um amplo número de questões sobre a forma de ser criança e de se comportar como adulto diante dela. Como já assinalei antes, é nesse descompasso entre os comportamentos das crianças e as visões que os adultos têm sobre o que devem ser as atitudes *normais* e *naturais* dos sujeitos infantis, que são produzidas hoje muitas das críticas à escola e à família, bem como muitos dos discursos, especialmente educativos, para atender e acolher às crianças. Em tal campo, localizam-se e mobilizam-se, de um lado, os nossos sentimentos contraditórios diante das atitudes e experiências das crianças: as nossas ideias e explicações sobre a destituição de morte e/ou desaparecimento da infância – quando confrontados pela impossibilidade de explicá-las e compreendê-las. De outro lado, as nossas justificativas e explicações de morte e de emergência de outras formas e figuras infantis: se a infância é uma *construção social, cultural e histórica*, também os discursos que falam dela são construções localizáveis social, cultural e historicamente.

É nesse campo discursivo da infância que vivemos, assistimos e contribuímos na construção, hoje, no âmago desse campo de discurso, desse conjunto de práticas, do qual emerge a *quimera infantil* contemporânea. Tal como o monstro mitológico, *com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de serpente*, a infância contemporânea incorpora elementos do que imaginamos que ela deve ser – desde noções modernas (clássicas e liberais) que atravessam o nosso pensamento e concepção de infância – e da experiência de vida das crianças, no seu ingresso no mundo contemporâneo – definidas, como nos mostram muitas das reflexões atuais, pelos desenvolvimentos tecnológicos e midiáticos e pelo uso que deles se faz nas nossas sociedades (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2007).

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

Notas

1 A partir de sua perspectiva, a tecnologia da comunicação aparece como independente das outras práticas sociais e exerce seu influxo à margem dos contextos e dos propósitos aos quais serve. Segundo as análises de Postman e estudando o efeito da televisão nesse desaparecimento da infância moderna, o italiano Giovanni Sartori fala da *sociedade teledirigida*, uma sociedade onde a televisão constituiria uma nova Paideia e, junto a ela, emergiria uma figura de criança diferente: uma criança-vídeo (Sartori, 1998).

2 Sobre esse assunto em particular, *vide* o livro de Rueda e Quintana (2007) intitulado *As crianças vêm com o chip incorporado*.

3 Segundo Foucault (1987), determinados elementos de uma formação discursiva podem traspassar seu limiar epistemológico, o que significa que podem chegar a adquirir um nível de organização, coerência, desenvolvimento e definição que sua dispersão seria menor adquirindo o caráter de disciplina ou ciência.

4 "Rousseau, de certa forma, fecha um processo que havia começado com a *Didática Magna* de Comenius e tem continuidade no ensaio *Alguns pensamentos sobre educação*, de John Locke" (Streck, 2004, p. 26).

5 Segundo reconhecem a maior parte dos autores citados no texto, a noção de inocência infantil emerge no decorrer dos séculos XVIII e XIX; no mesmo momento que a infância adquiriu seu próprio *status*, e em que as crianças se constituíram em objetos de investimento, em sujeitos de atenção e em herdeiros do porvir. Também o olhar psicanalítico desse período da vida e a experiência dos primeiros anos adquiriram um valor incalculável no desenho da singularidade da criança. Desse modo, a infância é lida como o tempo de desenho da subjetividade, como o período da vida em que é possível analisar as complexas articulações que se tecem entre o mundo social e a história infantil. Ainda que essa perspectiva da psicanálise seja muito interessante para pensar a constituição da infância na Modernidade, ela supera os propósitos e possibilidades deste artigo. Um panorama geral, mas muito ilustrativo nessa linha é oferecido por Costa (2007).

6 Sobre o assunto dos brinquedos como artefatos culturais que produzem formas racistas, sexistas e classistas, *vide* Dornelles (2007).

7 Sobre esses eixos de tensão, *vide*: Kitzinger (1990), Felipe e Salazar (2003), Cunningham (1991) e Meirieu (2004).

8 O conceito de *campo discursivo* é proposto também por Popkewitz (1995) como ferramenta analítica para compreendermos a forma como se articulam e operam os discursos no campo social. "Para esse autor, ao contrário da noção de contexto — que cria um lugar onde as crianças são normalizadas —, ele fala de um campo discursivo como 'uma montagem que abarca múltiplas instituições' (Popkewitz, 1995, p.11). O conceito de campo discursivo permite que a criança seja vista como o resultado do atravessamento de práticas que se estabeleceram não só *diretamente sobre* ela enquanto indivíduo singular, mas também que se estabeleceram historicamente *sobre* todo o *milieu* em que ela vive. Num sentido mais geral, pensar um campo discursivo é pensar acerca de 'como determinados sistemas de ideias construídos historicamente tramaram-se para produzir subjetividades' (Popkewitz, 1995, p.11)." (Veiga-Neto, 1996, p. 303).

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksma. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Crecer en la Era de los Medios Electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.

CARUSO, Marcelo. **La Biopolítica en las Aulas**. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Tradução Leandro Reyno. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

COMENIO, Juan. **Didáctica Magna**. 5. ed. México: Porrúa, 1994.

COREA, Cristina; LEUKOWICZ, Ignacio. **¿Se Acabó la Infancia?** Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lúmen-Humanitas, 1999.

COSTA, Teresinha. **Psicanálise com Crianças**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CUNNINGHAM, Hugh. **Trabajo y Explotación Infantil.** Situación en la Inglaterra de los siglos XVII al XX. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1991.

DEWEY, John. **El Niño y el Programa Escolar.** Mi credo pedagógico. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1999.

DORNELLES, Leni. Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis In: MORIGI, Valdir; ROSA, Rosane; MEURER, Flavio (Org.). **Mídia e Representações de Infância:** narrativas contemporâneas. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS, 2007, p.168-170.

FELIPE, Jane; SALAZAR, Bianca. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p.119-129, set/dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Defender la Sociedad**. Curso en el Collège de France (1975-1976). Tradução Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **La Arqueología del Saber**. Tradução Aurelio Garzón del Camino. 12.ed. México: Siglo XXI, 1987.

GIROUX, Henry. **La Inocencia Robada**: juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata, 2003.

KITZINGER, Jeeny. Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Org.). **Constructing and Reconstructing Childhood:** contemporany issues in the sociological study of childhood. London: Routledge Falmer, 1990, p.165-189.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade.Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). 191p.

MEIRIEU, Philippe. **El Maestro y los Derechos del Niño** ¿Historia de un malentendido? Tradução Carmen Mari Donato. Barcelona: Octaedrom, 2004.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **O Governamento Pedagógico Moderno:** Da sociedade ensino para a sociedade da Aprendizagem. Porto Alegre: Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Tese (Doutorado em Educação). 264p.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. La infancia como problema o el problema de la infancia. **Revista Colombiana de Educación**. Bogota, n.53, p.107-126. 2 sem. 2007.

ORTIZ, Renato. **Mundialización y Cultura**. Buenos Aires: Alianza, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. **Restructuring of Social and Political Theory**: Foucault, the linguistic turn and education. 1995. 22p. (Texto digitado).

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emilio o de la Educación**. México: Porrua, 1984.

RUEDA, Rocío; QUINTANA, Antonio. **Ellos Vienen con el Chip Incorporado**. Aproximación a la cultura informática escolar. Bogotá: Universidad Central - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2007.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns**: a sociedade teledirigida. Madrid: Tauros, 1998.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). **Cultura Infantil y Multinacionales**. Madrid: Morata, 2000.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Tese (Doutorado em Educação). 335p.

Dora Lilia Marín-Díaz é licenciada em Química pela Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil (bolsista CNPq) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. É bolsista do Programa PEC-PG da CAPES.
E-mail: dora.marin@ufrgs.br



A Educação Profissional nos PPAs dos Governos FHC e Lula

Eliza Bartolozzi Ferreira

RESUMO – A Educação Profissional nos PPAs dos Governos FHC e Lula. O objetivo deste texto é discutir os planejamentos plurianuais realizados no período do governo de Fernando Henrique Cardoso e do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com destaque para a análise das políticas para a educação profissional do Brasil, sob o olhar das mudanças socioinstitucionais ocorridas no período, e também o caráter descentralizado das políticas adotadas. Para o alcance desse objetivo foi desenvolvida uma análise dos documentos oficiais dos planejamentos plurianuais produzidos durante o período de 1995-2007, além da análise de estudos de relatórios técnicos do IPEA sobre a matéria. A leitura desses relatórios justifica-se pela participação de técnicos do IPEA na elaboração e na avaliação dos PPAs. O artigo conclui que há um padrão de regulação no quadro das políticas de educação profissional após os anos 1990, centrado na adoção de políticas descentralizadas (de transferências de responsabilidades) e focado na população *em risco social.*

Palavras-chave: **Educação Profissional. Planejamento. Descentralização. Democracia.**

ABSTRACT - The Professional Education at the PPAs of the FHC and Lula's Government. The text aims at discussing the plural annual planning that took place in the period of the FHC government and Lula's first government, standing out the analysis of the politics for the professional education of the Country, under the look of socio institutional changes from that period, and also the decentralized character of the politics adopted. To do so, it was developed an analysis of official documents of the plural annual planning during the period of 1995 up to 2007, besides the analysis of studies of technical reports of the IPEA about the subject. The reading of such reports is justified by the participation of technicians of the IPEA in the elaboration and the evaluation of the PPAs. The paper concludes that there is a standard of regulation in the board of politics of professional education after the nineties, centered on the adoption of decentralized politics (transference of responsibilities) and focused on the population considered being in *social risk.*

Keywords: **Professional Education. Planning. Decentralization. Democracy.**

Introdução

É afirmação recorrente e generalizada, durante quase todo o século XX, que existe uma estreita conexão entre o planejamento estatal e a institucionalização do princípio da centralização. Nesse postulado, Estado e planejamento são sinônimos de autocracia. Contudo, o planejamento também pode ser o instrumento por meio do qual se estabelecem políticas descentralizadas, dando uma ideia do Estado como a entidade na qual a sociedade inteira se representa. Interpretações podem advir dessa relação e estabelecer uma conexão entre descentralização e democracia. A equivalência entre o mal e a centralização – como sinônimo de Estado autocrático – e o bem e a descentralização – como garantia de democracia – situa-se numa época de transição histórica em que grandes transformações institucionais foram operadas, sobretudo após a década de 1990.

Durante essa década, o problema constantemente vivido diz respeito à competência do Estado na administração da esfera produtiva. O papel adequado do Estado, em relação aos vários aspectos da vida econômica, até mesmo no que se refere à vida social, cada vez mais complexa, constitui objeto central de controvérsias políticas contemporâneas. Os argumentos lógicos e empíricos, por envolver valores e interesses diversos, estão entrelaçados com questões políticas e administrativas norteadoras da organização social. Os questionamentos se pautam na hipótese defendida por uma corrente do pensamento liberal de que a prática de planejamento é uma característica de tomada de decisão centralizada, o que, a princípio, torna o planejamento desnecessário, pois o mercado deve realizar as funções de um órgão central de planificação.

Em que pese essa defesa, a organização racional do Estado é realizada a partir de algumas hipóteses sobre a realidade. O planejamento é a forma concreta de definição das ações e dos meios para seu alcance; ele se propõe a transformar ou consolidar uma determinada estrutura social e econômica. No planejamento, há uma decisão política de controle social; a planificação é uma forma histórica racional e especializada, que se desenvolve no processo social da modernidade.

Não obstante tais proposições normativas expressarem a noção geral de um processo linear e exato, que pretende promover a organização social de um país, deve-se ressaltar, em tais proposições, o caráter técnico do planejamento que reflete, em última instância, a ideologia dominante. A rigor, o planejamento é uma forma técnica de divisão do trabalho e se refere a uma fase de "desenvolvimento do tipo" (Pereira, 1978, p.17). "Em outras palavras, ele sempre é processo de *desenvolvimento do tipo* e não de implantação histórica deste ou de implantação de umas etapas de seu desenvolvimento" (Pereira, 1978, p. 17). A afirmativa do autor conduz ao entendimento de que a implantação da planificação no desenvolvimento do sistema capitalista é resultado de um processo político que, por seu turno, exprime o embate de interesses de classes divergentes e, em último grau, aponta a direção ideológica e as condições objetivas para a sociedade.

No contexto da pós-modernidade, Jameson (2002, p. 271) destaca que "[...] o nível fundamental no qual a luta política se dá é o da legitimação de conceitos como os de *planejamento* e *mercado* [...]" (grifo do autor). O autor ainda afirma que nada se ganha ao substituir uma estrutura inerte (o planejamento burocrático) por outra estrutura institucional inerte (o próprio mercado). O que é necessário, para Jameson, é um grande projeto coletivo do qual uma maioria ativa da população participe, como algo que lhe pertence e que é construído com suas próprias energias. "A definição de prioridades sociais – também conhecida na literatura socialista como planejamento – teria que ser parte desse projeto coletivo. Deve ficar claro, no entanto, que virtualmente, por definição, o mercado jamais pode vir a ser um projeto" (Jameson, 2002, p.284).

A reflexão aqui desenvolvida parte da perspectiva de Jameson de organização de um planejamento coletivo (que vise ao bem comum), a fim de viabilizar o desenvolvimento da democracia brasileira, democracia entendida como forma de governo que garante a justiça e a igualdade social; é uma reflexão que busca olhar sobre o planejamento como espaço para compreender a dinâmica institucional do Estado brasileiro, sua estrutura, os conflitos e sua função social. Entende-se que é política a decisão de planejar no sentido de que, por intermédio da definição dos planos, se alocam valores e objetivos junto com os recursos financeiros e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos.

Em que pese a centralidade do Estado no ato do planejamento macroeconômico, as políticas governamentais desenvolvidas, após a década de 1990, foram executadas de forma descentralizada, imprimindo uma nova lógica de regulação social como alternativa ao modelo autoritário dominante na história da República brasileira. Nesse contexto, três características podem ser identificadas no sistema de poder: a reinvenção descontínua de instituições, a especialização flexível de produção e a concentração de poder sem centralização (Sennett, 1999).

Tais características podem ser observadas na organização do novo Estado regulador. O governo brasileiro, em substituição a políticas de planejamento industrial, características do período desenvolvimentista, buscou imprimir uma descentralização do poder do presidente da República, ao mesmo tempo em que criou mecanismos jurídico-institucionais de participação de diferentes setores da sociedade civil no controle democrático, via a criação de agências reguladoras independentes, as privatizações de empresas estatais, as terceirizações de funções administrativas do Estado e a regulação da economia, segundo técnicas administrativas de defesa da concorrência e correção das *falhas do mercado*. Esses mecanismos reinventam a institucionalização da participação da sociedade civil pela via do mercado, potencializando a perspectiva mercantil do cidadão produtivo.

> Mas, se, de um lado, essas estratégias e suas bandeiras sinalizam o fortalecimento da sociedade civil, de outro a ênfase na cidadania recai sobre o 'cidadão

> produtivo' sujeito às exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia. O que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 53).

No processo de reestruturação do capital e de constituição de uma nova regulação social, um movimento organizado fez da democracia representativa o instrumento de legitimação do Estado. Os sistemas capitalistas desenvolvidos chegaram à conclusão de que a vigência continuada da democracia se associa, com inevitável viés, à distribuição social de poder e envolve um compromisso que consagra esse viés, o qual se consubstancia na dependência estrutural da sociedade perante o capital (Moore Jr., 1983). Os idealizadores do novo Estado regulador, por exemplo, Bresser Pereira (1999), destacaram que a democracia se revelou o regime mais capaz de manter a ordem e promover o desenvolvimento econômico.

Pode-se afirmar que a história do final do século XX submeteu o debate e a prática da democracia a um caráter minimalista. Desde a primeira década, após a instauração da Nova República, o problema que se abateu sobre o Estado foi caracterizado como uma crise de governabilidade. Uma crise definida como uma espécie de paralisia política por causa da sobrecarga da agenda pública decorrente do excesso de demandas sociais ou políticas. Cabe notar que os fatores internos se encontram cada vez mais entrelaçados com a economia mundial sob os preceitos da inserção da economia nacional ao processo de globalização.

O Estado dispõe de menos recursos políticos à medida que reduz sua responsabilidade, que ele passa a compartilhar com os estados subnacionais e organizações não governamentais. E, ao mesmo tempo, veste o escudo da democracia como mecanismo de legitimação das medidas pouco populares da reestruturação econômica. A democracia representativa é alçada a um valor incontestável tanto em sua existência no país, que independe do governo, quanto em sua importância propriamente dita para o estabelecimento do consenso. Enquanto o Estado deve assegurar que as decisões sejam tomadas conforme critérios técnicos, as políticas democráticas se tornam a retórica que viabiliza o processo de acumulação do capital. Há de se ressaltar que os problemas não são da democracia, mas, como afirma Chauí (2000), da democracia nas sociedades de classe e, nas quais, as classes dominantes descobriram que o consenso é mais eficaz do que a pura coerção. Assim, a democracia representativa tem funcionado como meio de pressão, mas não chega a traduzir novas formas de sociabilidade e de poder.

O desenvolvimento da democracia é importante para que o processo de planejamento seja assegurado em sua complexidade e contradição, além de corresponder às demandas de emancipação política e econômica da sociedade. Isso significa a possibilidade de adicionar à tecnocracia estatal as discussões

e expectativas da sociedade civil organizada. A materialidade desse movimento, cujo princípio é conflituoso, possui sérias dificuldades, tendo em vista as limitações históricas que o Brasil vem experimentando, principalmente desde a década de 1990. Esse é um período que buscou tornar a política mais técnica, oferecendo soluções científicas, supostamente neutras, para problemas sociais. Na verdade, o que se observa é a retomada da lógica tecnocrática presente no governo militar após o interregno político-democrático vivenciado no processo constituinte do final da década de 1980. Nesse movimento, a intenção foi substituir a política pela governança (capacidade financeira e administrativa de governar) e o planejamento, como instrumento de controle social, é a técnica utilizada para imprimir uma direção política e ideológica na sociedade.

Em 2003, o presidente Lula assumiu o governo do Brasil tendo como pano de fundo um novo arcabouço jurídico e institucional que deu suporte às reformas de FHC. Em atendimento à legislação, seu governo apresentou o PPA 2004-2007, com o objetivo central de promover o desenvolvimento com justiça social que, segundo mensagem presidencial ao Congresso Nacional, significa o estabelecimento de "[...] parcerias criativas e transformadoras, a partir da construção de amplos consensos sociais" (Brasil, 2003).

Um olhar sobre a prática política do governo atual faz observar que não há um novo debate sobre o funcionamento e a organização da burocracia estatal para a regulação do desenvolvimento planejado de setores da economia brasileira, sendo mantida uma "concepção negativa do Estado"[1] orientada pelo governo FHC. Continua, portanto, o processo de regulação estatal, pautado pelo controle por resultados e de transferência de responsabilidades para os níveis intermediários ou locais, ao invés da cooperação e colaboração entre os entes federativos, como previsto pela Constituição Federal de 1988[2].

A Educação Profissional nos Planejamentos Plurianuais

Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 165, existe a determinação para o Poder Executivo instituir os planejamentos plurianuais. O PPA tem vigência ao longo de quatro exercícios financeiros, e seu projeto deve ser enviado para aprovação do Congresso Nacional até 31 de agosto do primeiro ano de cada mandato presidencial, para que sua execução tenha início no segundo ano desse mandato, concluindo-se no primeiro ano do mandato presidencial subsequente. Esse planejamento inclui recursos orçamentários e não orçamentários, os quais são alocados nos diversos programas e ações. O PPA foi concebido para desempenhar papel estruturador, organizador e compatibilizador de toda a ação governamental.

Os planos plurianuais elaborados nos governos de FHC, por intermédio do Ministério do Planejamento e Orçamento, trouxeram a proposta de execução de programas de formação e qualificação dos trabalhadores a fim de alavancar o

crescimento econômico do País. O PPA Brasil em Ação (1996-1999) iniciou o movimento, apresentando as principais linhas de organização da educação profissional, por meio do programa Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor)[3], atual Plano Nacional de Qualificação (PNQ), mantido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O Planfor se caracteriza pela implantação de cursos de curta duração, geralmente com carga horária bastante reduzida, voltados para as pessoas com risco social e para atender a demanda do setor produtivo. A formação para o trabalho, com esse programa, foi cada vez mais desarticulada de uma escolarização, pois o Planfor não é uma política educacional, mas uma política de emprego administrada pelo MTE.

Outro programa, criado em 1997, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), cujo recurso vem do FAT e de convênio firmado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O objetivo do Proep foi financiar a expansão física da Rede de Educação Profissional, pública e privada, e fazer as adaptações necessárias à implementação da reforma. Dessa maneira, visou à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos, como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que contemplem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias, bem como a expansão da Rede de Educação Profissional, mediante iniciativas do segmento comunitário.

Até o ano de 2002, por meio do termo de cooperação técnica e financeira estabelecido entre o MEC e o MTE, no âmbito do Proep foram investidos R$ 19,3 milhões do Planfor/FAT na qualificação de 25,2 mil pessoas. Esses resultados são pífios diante da realidade do público-alvo da Educação Profissional no país, o qual compreende, na faixa-etária de 14 a 24 anos de idade, cerca de 38 milhões de pessoas. Outrossim, o investimento também é reduzido, principalmente quando se remete aos recursos das contribuições compulsórias entregues ao Sistema S. Conforme dados trazidos por Cardoso Jr. (2000)[4], o percentual de pessoas efetivamente treinadas foi muito baixo, pouco superior a 3% da PEA.

Esses programas foram reforçados no segundo plano do governo FHC, o Avança Brasil (2000-2003). No governo Lula, o PPA Plano Brasil de Todos (2004-2007) apresenta a reconfiguração de alguns desses programas e a criação de novos, como a Escola da Fábrica[5], o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)[6] e a expansão de novas unidades descentralizadas de ensino profissional.

Nos relatórios produzidos por técnicos do IPEA sobre os PPAs realizados nos oito anos do governo FHC, destaca-se a informação de que várias ações

foram planejadas sem definição de fonte de recursos, pois essas ações somente são executadas caso ocorra atração da iniciativa privada. Soares e Neto (2002) registraram que, nos PPAs do governo FHC, não foram considerados como parcerias os programas em que a iniciativa privada tinha a execução e/ou gerenciamento da ação, mas não alocava recursos financeiros. Em parcerias na área social, como as de saúde e educação, os recursos financeiros foram reservados pelo governo e a execução ficou a cargo de organizações não governamentais e/ou instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Em que pese a legislação definir a exigência de licitação para entidades participarem das parcerias, a sua dispensa tornou-se regra nas contratações. O estudo de Cêa (2003) mostrou que, em 1999, das entidades executoras dos cursos e projetos especiais executados pelo Planfor 97,12% foram contratadas sem licitação.

No PPA Brasil em Ação (1996-1999), foi consolidada a proposta de focar a estabilidade econômica como meta para se alcançar uma fase sustentada de desenvolvimento econômico e social do País. O planejamento foi organizado tendo como base a tríade estabilidade monetária, equilíbrio da política macroeconômica e política setorial em parceria com o setor privado. Nessas ações, a ênfase é dada à descentralização das políticas públicas para estados e municípios, setor privado e organizações não governamentais, ou seja, uma nítida proposta de descentralização. Nesse PPA, a preocupação do governo com a empregabilidade do trabalhador foi ressaltada, o que exigia, segundo o documento, a importância cada vez maior dos requisitos de educação básica, formação profissional e de requalificação para preservar ou conquistar um posto de trabalho de boa qualidade. Nesse contexto, o governo se comprometeu com uma política de emprego a privilegiar os segmentos mais atrasados da força de trabalho, por meio de políticas e reformas institucionais que facilitassem o acesso dos pequenos produtores urbanos e rurais ao crédito, à tecnologia e à qualificação profissional.

Visando ao atendimento da meta da empregabilidade, o governo FHC, em 1997, editou o Decreto nº 2.208 que regulamentou artigos da LDB, organizando a forma de operacionalizar a educação profissional no país, separada da educação regular. Pretendeu-se, assim, operar uma reforma da educação profissional por meio de uma flexibilização curricular que permitiu ao aluno cursar módulos para complementar a carga horária necessária para a obtenção de uma determinada habilitação profissional, sem a obrigação de frequentar o curso desde o seu início. O Proep foi criado para o gerenciamento regional da qualificação da força de trabalho no país. Assim, para atingir a meta de geração de empregos, renda e qualificação para o trabalho, o PPA apresentou ações e projetos, com destaque para a implantação de um sistema de qualificação e requalificação profissional, cujo objetivo foi integrar as ações do setor público nas áreas de trabalho e educação e articular com as instituições privadas de formação profissional.

Na perspectiva de colocar em consonância as ações do Ministério da Educação e as ações do Ministério do Trabalho e Emprego, o PPA prometeu dar ênfase à formação profissional, coordenando iniciativas de setores do próprio Governo, do setor privado e da comunidade. A expansão do ensino técnico profissionalizante e o modelo de oferta, segundo o documento, seriam construídos de forma flexível, a fim de atender a situações diferentes, considerando as rápidas mudanças tecnológicas, as tendências econômicas regionais e do mercado internacional, bem como o esgotamento da capacidade de investimento da União na ampliação da atual rede de escolas técnicas e agrotécnicas federais. Dessa forma, o governo defendeu a parceria entre as três esferas de governo e o setor privado, com destaque para as agências de formação profissional, os trabalhadores e o empresariado nacional. Vale ressaltar que o esforço de união das ações do MEC e MTE se apresentou fraco e não consolidou uma política nacional de educação profissional.

As políticas de emprego e a política educacional introduzidas na segunda metade da década de 1990, por meio dos PPAs, podem ser analisadas pelo ponto de vista de políticas de inserção[7]. O Estado brasileiro apresentou ações descentralizadas e desarticuladas com os elementos centrais na determinação do emprego, com recursos focalizados a parcelas específicas da população desempregada ou pertencente ao chamado setor informal. O Planfor (atual PNQ) é um exemplo dessa política.

No PPA Avança Brasil (2000-2003), a proposta foi desenvolver a política de educação profissional executando e ampliando as ações do Proep e do Planfor. Na análise do documento, observou-se uma mudança metodológica na incorporação da gestão por programas, o que significa uma integração nas etapas do planejamento e um maior rigor na especificação do resultado desejado sobre o público-alvo, porque o seu elemento definidor agora é um problema ou uma demanda da sociedade que o Estado precisa atender. E, sobretudo, a orientação é que o planejamento deve estar compatível com os recursos disponíveis e alinhados com os macro-objetivos do governo. A categoria desenvolvimento sustentável é frequentemente citada nos documentos oficiais como um horizonte a ser alcançado. Para os seus formuladores, desenvolvimento sustentável significa melhoria da saúde, da educação, da habitação e do saneamento, combate à fome, redução da violência, desenvolvimento integrado do campo, crescimento das exportações, reestruturação do setor produtivo, melhoria da gestão ambiental (Brasil, 2000b).

A conjuntura indica uma tendência a conceber o desenvolvimento sustentável como uma meta a ser alcançada com o compartilhamento de esforços do Estado e da sociedade civil. A sociedade civil é apresentada como uma abstração, em que não há distinção de classes nem antagonismos de interesses. A rigor, a utilização do termo desenvolvimento sustentável pelos governos expressa uma condição de restrição dos recursos públicos que se encontram nas mãos do Estado e, por sua vez, de transferência de responsabilidades na execu-

ção dos serviços para a classe trabalhadora e/ou para o setor privado, que os transformam em mercadorias.

Com um caráter gerencial, o PPA Avança Brasil estabeleceu metas e implantou um processo sistemático anual de avaliação, traçando elementos práticos, "[...] de preocupação imediata, emprega uma linguagem adaptada à tomada de decisões, utiliza informações disponíveis e descreve fatos e percepções, mais do que analisa dados sob a égide de um modelo teórico" (Brasil, 2000b, s/p). A partir dessa lógica, foram desenvolvidos os programas sociais focalizados nas populações mais vulneráveis.

Dentre todas as ações previstas no programa Avança Brasil, principalmente aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento industrial e de geração de emprego e renda, a educação e a formação profissional figuram em destaque como programas estratégicos pelo fato de terem um acompanhamento cuidadoso de caráter prioritário.

A citação a seguir, retirada do documento sobre a avaliação do ano-base 2003 do PPA Avança Brasil, realizado pelo atual governo, apresenta a tendência da expansão das matrículas na educação profissional.

> O ano de 2003 registrou um total de 3.538.871 alunos matriculados na Educação Profissional, sendo 329.256 alunos em 143 instituições da rede federal, 165.266 alunos em 553 instituições da rede estadual, 19.479 em 115 instituições da rede municipal e 3.024.870 alunos em 1.213 instituições da rede privada. Cabe observar que o primeiro dado oficial disponível sobre Educação Profissional é o apurado no Censo da Educação Profissional de 1999, quando o número de matrículas iniciais foi de 2.859.135 alunos nos níveis básico, técnico e tecnológico. Considerando este ano do Censo como o ano-base para aferição do indicador 'Número-Índice de Matrículas Iniciais na Educação Profissional', chega-se a um resultado de 123,7 em 2003. Apesar de ter se situado um pouco abaixo do índice que foi previsto em 130 para o final do PPA 2000-2003, é revelador do significativo incremento das matrículas no período (Brasil, Avaliação Anual do Plano Plurianual, 2004, s/p).

Nota-se que a expansão da oferta foi atendida, sobretudo, pelo setor privado. Além disso, o número significativo de matrículas se deu no nível básico da Educação Profissional que é aquele voltado para o sujeito na condição social vulnerável, com/sem escolaridade. Com efeito, as reformas educacionais realizadas no período de 1995 a 2002 constituíram um processo que – vinculado ao ideário de redefinição do papel do Estado – fez a opção por uma política pública que buscou reduzir a ação política do Estado, em um processo de descentralização e estabelecimento de parcerias, no sentido de redefinição das relações público e privado/Estado *stricto sensu* e sociedade civil.

As metas do PPA 2000-2003 (Brasil, 2000a) para garantir a implantação da reforma educacional e gerar *trabalho, desenvolvimento e prosperidade*, foram estabelecidas na implantação de dois programas: *Desenvolvimento do Ensino Médio* e *Desenvolvimento da Educação Profissional*. O primeiro, para melho-

rar a qualidade e aumentar a oferta de vagas no que se chamava de *educação geral*. O Governo se propôs a reformar e ampliar a rede de escolas de Ensino Médio em todo o país, de forma a possibilitar que todos os que saírem do *1º grau*[8] e os que quiserem voltar a estudar tenham lugar garantido no Ensino Médio. Essa expansão significava a criação de vagas para 10 milhões de alunos, e não foi cumprida

O documento supracitado reconhece o cenário adverso e afirma que o Planfor conseguiu avançar pela consolidação de parcerias. O programa passou a ocupar papel central na estratégia do PPA, contribuindo para a efetividade de diversos programas como o Comunidade Ativa, o Plano Nacional de Direitos Humanos (por meio do Serviço Civil Voluntário), implementado em todas as unidades federativas, e o Plano Nacional de Segurança Pública (formação de policiais civis e militares, qualificação e elevação da escolaridade de detentos e egressos do sistema penitenciário). Verifica-se, entre os programas constituintes do PPA Avança Brasil, a qualificação profissional como meta no setor de turismo, na indústria cultural, na saúde, na Marinha, Exército e Aeronáutica, sendo executada individualmente pelo setor específico, com recursos provenientes do FAT. Essa forma pulverizada (e desarticulada) de execução financeira e educacional da qualificação profissional dificulta a organização de uma política integrada de formação do trabalhador no país.

A leitura dos documentos oficiais indica que os programas de formação profissional têm o ponto de análise no PPA assentado na política de focalização à população mais vulnerável economicamente (isto é, uma política para o enfrentamento da pobreza) e na forte presença do capital privado para a operacionalização das soluções para os problemas brasileiros. Diante disso, os pequenos cursos de qualificação do Planfor foram criados para atender aos *despossuídos da sorte*.

Todavia, segundo dados apontados por Cunha (2001), a PEA brasileira, no início do século XXI, é da ordem de 71 milhões de pessoas, ocupadas e desocupadas, tanto no mercado formal quanto no informal. Isso implicava, conforme alerta o autor, ofertar algum tipo de Educação Profissional a quase 15 milhões de pessoas, anualmente. Entretanto, a meta física registrada no documento do PPA Avança Brasil, foi redimensionada para o atendimento a 7,8 milhões de trabalhadores: 3 milhões em 2000, 3 milhões em 2001 e 1,8 milhão em 2002. Ou seja, é um atendimento pífio em vista da extensão da PEA nacional daquele período.

O relatório técnico de Passos, Neves Jr. e Paiva (2002) registra que o Planfor possui uma série de orientações que permitem – e mesmo impõem – a focalização nos mais pobres. Podem-se destacar duas dessas orientações: a primeira é a definição das competências básicas nos cursos profissionalizantes, o que permite o oferecimento dos cursos a pessoas menos escolarizadas; a segunda é a determinação estrita de atendimento para públicos desfavorecidos, bem como o acompanhamento desse atendimento: desocupados; ocupados com renda de até meio salário mínimo; mulheres negras; mulheres chefes de família; negros,

pardos e indígenas. Variados grupos focais foram criados com metas estabelecidas de atendimento.

Outro ponto crítico comprovado no relatório dos técnicos do IPEA mostra onde é depositada a maior quantidade de recursos públicos. Em 2000, com o pagamento do seguro-desemprego foram gastos R$ 4,05 bilhões, contra despesas de menos de R$ 500 milhões com as ações de intermediação e qualificação. Vale destacar que a estruturação do Programa do Seguro-Desemprego teve como base a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em 1990, pela Lei nº 7.998/90. O FAT, que passou a receber as contribuições do PIS/Pasep, tornou-se uma fonte própria de financiamento das políticas de emprego e renda, e é hoje seu eixo articulador. Dessa maneira, embora as ações de qualificação e intermediação tenham revelado uma focalização nos mais pobres, deve-se lembrar que é no pagamento do seguro-desemprego, relativamente mal focalizado, que se concentram os gastos das políticas de emprego do governo federal.

O PPA 2004-2007 – o Plano Brasil de Todos – realizado pelo governo Lula, apresentou a meta de ampliar a oferta da educação profissional, tecnológica e da educação superior. O Plano busca a melhoria da qualidade, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária, visando a democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais (Brasil, 2003). Ao contrário dos planos anteriores, o Plano Brasil de Todos colocou o Estado como condutor do desenvolvimento social e regional e como indutor do crescimento econômico, cujo grande desafio é conciliar a expansão dos investimentos e das exportações, com o compromisso de ampliar o consumo, pois seu objetivo é consolidar um mercado de consumo de massa no Brasil.

O Plano fez um diagnóstico da educação profissional, apontando o seu baixo atendimento, e propôs, para a superação do problema e alcance da meta de expansão, a revisão da legislação e a implantação de programas, como a polêmica Escola da Fábrica. Com a edição do Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97, os programas apostaram na integração da Educação Básica com a formação técnica como medida de promoção da classe trabalhadora.

Nas orientações estratégicas do PPA Plano Brasil de Todos para a sociedade, o governo faz uma crítica aos planos precedentes, pelo fato de não apresentarem um projeto de desenvolvimento para o país e pela fragilidade das políticas setoriais. Como exemplo, é citado o caráter das políticas sociais que acumularam programas superpostos, com poucos resultados práticos. Todavia, esse PPA mantém ressaltada a importância da estabilidade monetária e fiscal, e a criação de um ambiente favorável para o investimento privado, tal como nos planejamentos anteriores. Ao mesmo tempo, sua concepção de planejamento é destacada como de coordenação e articulação dos interesses públicos e privados no sentido de minorar a pobreza da população. Portanto, o PPA expressou a correlação de forças existentes e a forma conciliatória do governo de tratar os

problemas estruturais presentes no relativismo, não somente de suas ações, mas no nível do discurso: a meta declarada é *minorar a pobreza.*

O governo Lula, logo no seu início, organizou uma agenda de discussões com entidades da sociedade civil, ainda sob os auspícios da vitória *da esperança sobre o medo*. Dentre elas, várias conferências temáticas se sucederam, como a que ocorreu no Seminário Nacional de Educação Profissional, no mês de junho de 2003 (Ferreira; Garcia, 2005). O PPA Plano Brasil de Todos seguiu essa agenda, objetivando a retomada do desenvolvimento do país, cuja ênfase é pelo desenvolvimento sustentável com equidade social. Além do caráter democrático que o PPA tenta imprimir à sua organização, outro elemento diferenciador dos planejamentos precedentes foi o estabelecimento de uma meta *Democratizando o acesso à educação profissional, tecnológica e universitária*, na qual é combinada a ação para a educação profissional com a ação no ensino superior. Essa transversalidade adotada no PPA foi avaliada negativamente pelo governo, pois fez perder o foco na expansão da educação profissional e, dessa forma, a partir de 2005, o programa foi redimensionado para *Desenvolvimento da educação profissional e tecnológica*. Não obstante a execução de tais programas, a grande vantagem destacada no relatório de avaliação, feito no ano de 2007, foi a realização da Conferência Nacional de Educação Profissional, no ano de 2006, com a participação de mais de 2.600 delegados. Ou seja, tais dados levam a crer que o caráter democrático das ações, no sentido de promoção do debate nacional, tornou-se a marca principal do PPA do primeiro governo Lula. Mas, no que diz respeito à materialidade das ações para o desenvolvimento da educação profissional no país, o PPA esbarrou nos problemas de baixa execução do governo FHC.

Os programas propostos no PPA 2003-2007 se caracterizam, por um lado, pelas reformulações dos precedentes, como o Planfor transformado no PNQ (com ampliação da carga horária dos cursos de qualificação), e, por outro lado, na formulação da Escola da Fábrica, do Ensino Médio Integrado e do ProEja, e na continuidade do Proep, cuja meta era transferir a gestão das escolas construídas nesse programa para os Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IF). Vale destacar ainda a criação e inclusão no PPA, no ano de 2005, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), caracterizado como um programa emergencial para atender aos jovens em risco social, de responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude. Instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o ProJovem surgiu com o objetivo de executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental.

O Relatório de Avaliação do PPA (Brasil, 2007) informa que o MEC construiu sete escolas técnicas dentre as 26 previstas para o ano de 2006. Esse baixo resultado, segundo o documento, deu-se por razões de caráter burocrático, como regularização de terrenos e processos licitatórios. Em relação à gestão

das escolas construídas com recursos do Proep, até então sob a responsabilidade de entidades comunitárias e estaduais e, geralmente, com caráter privado, ainda estava, em 2006, em via de transferência para os Institutos Federais, portanto, uma meta do PPA não alcançada e, no Relatório de Avaliação Final (Brasil 2008), esse tema não foi retomado.

Em relação às ações do MTE, o Relatório de Avaliação do PPA (Brasil, 2007) informa que, dentro do PNQ, a carga horária média dos cursos de qualificação foi de 192,3 horas, o que significa uma elevação significativa comparada com a média de 62,4 horas, em 2002. Em que pese esse avanço, o relatório admitiu a inexistência de políticas de integração de trabalho, emprego e renda, uma meta, portanto, do PPA não atingida. Além disso, a citação a seguir, retirada do relatório de avaliação, destaca o baixo atendimento da meta de qualificação e certificação profissional, uma recorrência desde o período do governo FHC.

> O cumprimento das metas físicas do Programa foi condicionado pela dinâmica de liberação orçamentário-financeira federal de tal forma que, internamente, foram estabelecidos os limites de R$ 86 milhões para empenho e R$ 80 milhões para pagamento. O redimensionamento de recursos implicou revisão das metas iniciais de qualificação e certificação profissional. Conforme a LOA 2006, a meta física do PQSP [Programa de Qualificação Social e Profissional] era de 238 mil trabalhadores qualificados (foram qualificados 51.520, mas com os recursos de restos a pagar, o número atingiu 165,05 mil), 2.380 trabalhadores certificados (a certificação atingiu 125 trabalhadores) e sete metodologias/currículos elaborados. Deve ser ressaltado que a certificação atingiu 125 trabalhadores (5,3% da meta física), mas utilizou 100% dos recursos previstos. Entretanto, não foram apresentadas justificativas para tal fato (Brasil, 2007, s/p).

A avaliação apontou para a dificuldade de integração entre os Ministérios que ofertam Educação Profissional, o que faz replicar ações e recursos financeiros para um mesmo público-alvo. Não obstante o aumento de matrículas e de unidades educativas que oferecem Educação Profissional no país, na leitura do documento do PPA e dos relatórios de avaliação, pode-se identificar a ausência de uma política nacional de Educação Profissional, a qual precisaria de um projeto político-pedagógico que organizasse a identidade da classe trabalhadora em sua diversidade.

Uma avaliação comparativa com os planos anteriores leva a verificar um avanço nas políticas de gestão da Educação Profissional, mas é um avanço tímido, principalmente quando se remete aos recorrentes contingenciamentos de recursos financeiros, os quais emperram o cumprimento das metas e revelam a prioridade política do governo atual pelo atendimento aos compromissos do mercado internacional. Muito se tem escrito e falado sobre os *descaminhos* tomados pelo governo Lula, permeado por ações consideradas contrárias aos interesses dos trabalhadores. Em que pese a herança recebida (o acirramento da dependência do País ao capital estrangeiro), o governo Lula opta por continuar nos mesmos trilhos construídos pelo seu antecessor (Ferreira; Garcia, 2005).

Concretamente, o que se observa nos planejamentos plurianuais desenvolvidos pelos governos analisados aqui, além da recorrente parceria com o capital privado, é a fragmentação dos programas voltados para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, distribuídos entre vários ministérios e secretarias, o que gera duplicação de estruturas e de financiamento, sem a organicidade necessária para uma nação que precisa se constituir e se desenvolver.

Estado, Mercado, Sociedade e os Novos Processos de Regulação

Questões de reforma institucional tornaram-se presentes na agenda governamental e foram asseguradas no planejamento plurianual realizado pelo governo FHC. O problema foi formulado pela definição de quais agentes são diretamente responsáveis pela condução das ações necessárias para integrar o país no cenário global, de forma que ele pudesse ser competitivo e responsável no cumprimento dos compromissos financeiros. Por essa lógica economicista, o governo FHC arquitetou o quadro de sua governabilidade: identificou as esferas da sociedade que deveriam ser governadas pelas autoridades políticas, aquelas que ficariam no campo das trocas mercantis ou no autogoverno e as comunidades que assumiriam as responsabilidades no interior da sociedade civil. A concretização factual dessa análise pode ser observada no extenso processo de privatização, nas agências de regulação e na presença marcante das organizações não governamentais nas políticas sociais, ambientais, educacionais etc.

Um dos maiores formuladores da proposta de reforma do Estado brasileiro, o então ministro Bresser Pereira, argumentou que o desenho institucional previsto não admitia o enfraquecimento do Estado. Para o ministro, as acusações de adoção de políticas neoliberais no governo FHC vêm de elementos radicais e dogmáticos, pois a reforma pretendia eliminar os excessos de estatismo diante da crise do Estado e do desafio da globalização. Nesse sentido, a reforma objetivou tornar a economia nacional mais estável e o Estado mais eficiente e mais democrático.

A experiência do Estado planejador desenvolvimentista, que vigorou até a década de 1980, passou a conviver com a experiência da reforma do Estado realizada na década de 1990, a qual procurou descentralizar o processo de formulação das políticas públicas para o desenvolvimento de setores da economia brasileira, mediante o insulamento das agências reguladoras das práticas usuais do clientelismo. Assim, passam a existir novos atores na arena política, os quais travam uma discussão sobre o conteúdo da regulação, o que implica uma disputa entre teorias e práticas que irão findar na organização de um Estado planejador. A compreensão desse Estado, portanto, parte da análise da dinâmica política da sua relação com a sociedade.

Na análise de Sallum Junior (2001), o governo de FHC fomentou uma polarização político-ideológica irresolvida que acabou por materializar-se numa duplicidade das ações do Estado em relação à economia, pois duas variantes do liberalismo se tornaram presentes no conjunto de mudanças empreendidas pelo governo. São elas: uma modalidade mais doutrinária – o neoliberalismo – e uma outra, em que se mescla com a tradição desenvolvimentista anterior – o liberal-desenvolvimentismo.

De acordo com o autor citado, a ótica neoliberal predominou desde o lançamento do Plano Real até os primeiros meses de 1995. A partir desse período (março de 1995), o governo passou a adotar certos tipos de medidas que matizaram o radicalismo inicial e o aproximou, de forma débil e hesitante, de uma orientação liberal mais desenvolvimentista. Em linhas gerais, o autor explica que essa orientação se deu devido às consequências da apreciação cambial que apontaram para a possibilidade de desindustrialização parcial do país, tanto porque, para as multinacionais de alguns setores (o automotivo, por exemplo) importar foi se tornando mais vantajoso do que produzir internamente. Essas consequências negativas estimularam certa reorientação da política macroeconômica e a implementação de políticas de proteção e estímulo à atividade industrial e de serviços. A política liberal-desenvolvimentista, adotada conjuntamente com a neoliberal pelo governo FHC, caracterizou-se como política fracamente compensatória, na medida em que continuou estrangulando as empresas produtivas e induziu a geração de taxas crescentes de desemprego. Por isso, o autor considerou temerário, no momento histórico em que estava escrevendo sua análise, afirmar que havia uma política de desenvolvimento no Brasil.

Na análise do PPA 1996-1999, pôde-se observar a ausência de um projeto de desenvolvimento para o Brasil. Na leitura de mais de 200 páginas desse documento, foram registradas três ocorrências da palavra desenvolvimento: na primeira, desenvolvimento é referenciado como um estágio histórico atingido pelo país até o presente; na segunda ocorrência, a referência ao desenvolvimento é feita para apontar os empecilhos para a sua continuidade, mas não se apresenta como horizonte; o terceiro registro da palavra desenvolvimento também aparece sem a perspectiva de estabelecimento de meta, mas como retórica: "Uma reforma eficiente do Estado lhe permitirá exercer seu papel fundamental na regulação da economia e na garantia das condições estruturais de desenvolvimento, de modo que o mercado responda de forma mais efetiva às demandas de crescimento do País" (Brasil, 1996, p. 21). Tais dados confirmam a análise de Saes (2001) ao afirmar que, nos anos 1990, o Estado brasileiro não mais se pautou por qualquer projeto de desenvolvimento como até então, pois estava polarizado entre as metas do equilíbrio monetário e do orçamentário. Já no PPA Avança Brasil (2000-2003), a meta do desenvolvimento sustentável esteve presente, com ênfase, e continuou no PPA Plano Brasil de Todos (2004-2007), como objetivo social e econômico da sociedade brasileira.

Há de se ressaltar que o debate sobre desenvolvimento sustentável está em conformidade com as mudanças dos padrões de desenvolvimento capitalista, o qual busca um compromisso social e ambiental. Por essa via, tentam colocar em debate uma política possível com a integração, adaptação e negociação entre o Estado, sociedade civil e mercado. A participação da sociedade passa a ser fundamental para incorporar as mudanças técnicas, ambientais e organizacionais necessárias ao mundo atual, o que, por sua vez, legitima os processos de privatização.

O novo processo de regulação social pode ser compreendido a partir da constituição da prática do gerencialismo nos espaços governamentais. Pode-se definir o Estado gerencial como a esfera política que constitui instrumentos de controle social por meio de contratos de gestão, jurídica e eficientemente determinados com as entidades privadas que, por sua vez, recebem os recursos públicos para execução de políticas públicas. Ou seja, trata-se de uma instituição político-regulatória que busca corresponsabilizar outros setores/instituições pelo desenvolvimento social do país. O Estado gerencial almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, portanto avalia os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos e corrige os problemas por meio das agências reguladoras. A democracia representativa é o princípio político que rege o Estado gerencial, pois garante a participação formal da sociedade. Enfim, Estado gerencial é aquele que pretende desenvolver uma gestão econômica eficiente, sem estar no mundo produtivo. Uma boa gestão da economia caracteriza o bom governo democrático.

O foco no problema administrativo do Estado ou na sua crise fiscal ou, por fim, na intervenção do Estado na economia, pode desviar a análise da política democrática, fazendo-se necessário, de acordo com Sola (1999), situar a problemática em termos de crise de legitimação do Estado. A primeira dimensão é a crise de legitimação de um tipo de Estado capitalista, ou seja, das formas históricas assumidas pelo Estado no processo de acumulação capitalista que, além de periférico, é incompleto e internamente desigual. A segunda dimensão – crise do Estado como (in)efetividade da lei – refere-se às insuficiências do Estado na América Latina, em sua capacidade de exercer sua autoridade política de modo a garantir a efetividade da lei, universal e equitativamente, por todo o território nacional. A terceira dimensão – da crise de legitimação do Estado nacional – situa as mudanças operadas no contexto da globalização, que colocam novos desafios no que se refere ao lugar da política e da economia, distinto daqueles que constituíram as bases sociais e econômicas de uma ordem liberal e de sua moldura política e institucional, a democracia representativa.

Nessa linha, a autora objetiva encontrar uma explicação que conjugue os parâmetros dispostos em torno dos significados do termo democracia, assentados nos critérios de desempenho que levem em conta os diferentes contextos e trajetórias regionais, sem com isso abdicar do *núcleo duro* do termo democracia. A preocupação de Sola emerge de sua constatação de que as mudanças

ocorridas nas relações entre Estado e sociedade, no contexto da globalização, passam pela ressignificação do termo democracia.

O que aqui se revela como problemático não é o diagnóstico realizado pela autora, mas sim o postulado da viabilidade de uma conciliação nos marcos do capitalismo. Isto é, a não explicitação do labirinto de interesses antagônicos, pertencentes aos diferentes atores sociais, conduz a um debate inócuo sobre a força da democracia. Isso toma uma proporção maior, no caso brasileiro, quando se remete à constituição histórica do Estado e da sociedade civil. Por fim, é preciso analisar as contradições antagônicas que tendem a se enfrentar a partir do exercício político assentado em concepções de bom governo e democracia assimiladas à boa gestão da economia.

O equacionamento do liberalismo e da democracia nas sociedades modernas é um dilema analisado por muitos estudiosos. Entre eles, Bobbio (1990) destaca a difícil relação entre liberalismo e democracia, cuja complexidade se acirra na sociedade contemporânea. O tema principal da polêmica, segundo Bobbio, foi a ingovernabilidade. Enquanto, no século XVIII, a discussão aconteceu em relação à questão da tirania da maioria e gerou a defesa intransigente da liberdade individual contra a invasão da esfera pública, hoje o alvo principal é a "[...] incapacidade dos governos democráticos de dominar convenientemente os conflitos de uma sociedade complexa: um alvo de sinal oposto, não o excesso, mas o defeito do poder" (Bobbio 1990, p. 92).

Considerações Finais

Procurou-se, nos limites deste texto, fazer algumas reflexões que possam subsidiar a análise das políticas de gestão da educação profissional brasileira. Pelo que foi analisado, o novo processo de regulação social pode ser compreendido a partir da constituição da prática do gerencialismo nos espaços governamentais, na qual esteve fincada a tese de que uma boa gestão da economia caracteriza o bom governo democrático.

A análise empreendida dos documentos referentes aos planejamentos plurianuais, realizados pelo governo de FHC (1995-2002), levou a inferir que o PPA Brasil em Ação (1996-1999), em que pese todo o discurso proferido pelo então presidente FHC, e pelo seu ministro Bresser Pereira, em favor das inovações do planejamento para a *consolidação de um Estado moderno,* limitou-se a ser somente um plano, pois seu poder de agregar forças e de promover sua execução foi tímido. Consequentemente, é possível afirmar que o planejamento, no primeiro governo FHC, cumpriu o papel constitucional, não sendo uma base prioritária para um Estado gerencial. A política de educação profissional foi cada vez mais desarticulada do processo de escolarização e atingiu resultados modestos em relação à quantidade da população trabalhadora atendida.

Já a formulação do PPA Avança Brasil (2000-2003) constituiu um processo de estudos e discussões mais complexo, não obstante seu limite ter alcançado somente o quadro de técnicos do IPEA. As inovações introduzidas nesse PPA, como o processo de gestão e de avaliação, caracterizam a utilização da técnica de planejamento, de forma a assegurar o equilíbrio entre os programas e o horizonte de um desenvolvimento para o país. Todavia, no campo das políticas públicas para a Educação Profissional, o seu conteúdo permaneceu o mesmo elaborado no PPA anterior, o que leva a inferir que é a opção do modelo de desenvolvimento para o país (ou a falta de uma opção) que define o conteúdo do planejamento. A forma de gestão e de avaliação do PPA está subordinada a isso.

O PPA Plano Brasil de Todos (2004-2007) apresentou um caráter mais democrático, devido aos canais deixados abertos com os governos subnacionais, mas isso não necessariamente significou que o plano foi elaborado sob as bases da vontade coletiva e do bem comum. Os frequentes contingenciamentos da verba pública, combinados com a ausência de articulação entre secretarias e ministérios voltados para a Educação Profissional, somados à estrutura hierárquica das instituições governamentais, fizeram com que o PPA fosse mais um planejamento direcionado aos macro-objetivos do governo de manutenção da estabilidade econômica e do equilíbrio fiscal. Ou seja, observa-se um padrão de regulação, no quadro do PPA dos governos FHC e do primeiro governo do presidente Lula, centrado na adoção de políticas descentralizadas (de transferências de responsabilidades) e focadas na população *em risco social*.

Por fim, cabe lembrar que a participação da sociedade civil no planejamento plurianual do governo brasileiro fica condicionada ao consenso hegemônico do modelo de desenvolvimento pretendido. Pelo menos vem a ser essa a prática histórica no Brasil, fazendo-se necessário ampliar o debate sobre o planejamento e, consequentemente, a capacidade de intervenção da sociedade naquilo que organiza a sua vida pública.

Esse desafio passa pela construção de uma noção positiva[9] do Estado, combinada com uma noção positiva de democracia, como condição para o capitalismo brasileiro ter um mínimo de efeito civilizador, ancorado, pois, em uma educação emancipadora. Portanto, não é qualquer reforma de Estado que interessa, e sim aquela que repensa o padrão de concorrência internacional e age na definição de novas políticas internas; com a opção segura em preservar o conteúdo dos direitos humanos, garantidos não apenas em sua individualidade, mas também na coletividade, fazendo do cidadão um membro da comunidade, um ser político, e não somente um consumidor. O enfrentamento desse desafio implica recusar a apologia de uma modernidade homogênea e ousar lutar pelo sentido público, universal, coletivo e conflitivo da democracia (Oliveira; Paoli, 1999).

Recebido em setembro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

1 Mattos (2006) argumenta que, no governo FHC, prevaleceu uma interpretação do Brasil marcada por uma noção negativa do Estado, entendido como um órgão capturado por *lobbies* incrustados nas burocracias ministeriais. Já a experiência do Estado planejador desenvolvimentista, que vigorou até o final dos anos 1980, foi marcada por uma visão negativa da democracia, porque houve o domínio do pensamento autoritário.

2 Importa destacar que a CF de 1988 firmou o pacto federativo fundado na tentativa de um regime de colaboração. No art. 23, a CF dispõe sobre a cooperação entre os entes autônomos, conferindo ao município o *status* de ente federado. Esse novo arranjo federativo busca atribuir sustentação ao regime democrático que inspirou os constituintes na perspectiva de divisão de poder e de responsabilidades entre os entes federados. A discussão feita neste artigo não coloca em questão a ordem federativa, mas somente a forma (e o contexto) que se desenvolve nos governos FHC e Lula sob o olhar do planejamento da Educação Profissional. Portanto, as questões concernentes ao regime de colaboração não são debatidas neste trabalho, em que pese a sua importância.

3 Em 1995, teve início a implementação do Planfor, como parte do projeto de desenvolvimento social do governo. Em 1996, ele foi incluído no PPA "Brasil em Ação."A sigla Planfor começou a ser utilizada no final de 1996 e, mesmo rejeitada por especialistas em comunicação, rapidamente se disseminou e *pegou*. Inicialmente, significava Plano Nacional de Educação Profissional; mas, para evitar confusões com outros programas de governo, passou, em 1997, a se chamar Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, sem, contudo, mudar a sigla, que já havia *colado*. Hoje, o uso da marca 'Planfor' é obrigatório na comunicação social do governo, tendo sido assumida também por trabalhadores e empresários" (Leite, 2000, p. 5). Durante um curto espaço de tempo, a denominação Plano Nacional de Educação Profissional foi reconhecida com a sigla Planed, tendo sido o Plano assim identificado pelo MTb até a utilização de Planfor (Cêa, 2003).

4 Técnico do IPEA.

5 O projeto Escola da Fábrica foi criado no ano de 2005 e visa promover a formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda mediante cursos ministrados em espaços alternativos, como o chão da fábrica.

6 O Proeja foi criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com o objetivo de "[...] resgatar e inserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e formação profissional na perspectiva de uma formação integral" (Brasil, 2006, p. 3). O programa pode ser analisado no contexto de uma política de inclusão social criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir às classes populares; uma proposta de democratização da oferta do ensino profissional e dentro de uma concepção de formação integral do trabalhador.

7 As políticas de inserção obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. As políticas de inserção podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em rela-

ção a uma completa integração (um quadro de vida decente, uma escolaridade *normal*, um emprego estável etc.) (Castel, 1998).

8 Termo utilizado no documento.

9 A expressão *noção positiva* remete à construção do bem, portanto, a um movimento do real em que se pode confiar, pois o seu significado e sentido são diretos e pautados na igualdade, com intenção de colaborar favoravelmente para o bem coletivo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **PPA 1996-1999**. Brasília,1996.

BRASIL. **Conhecendo mais sobre o Avança Brasil**. Brasília, 2000a.

BRASIL. **Eixos Nacionais de Integração e Desenvolvimento**. Brasília, 2000b.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Planejamento Plurianual**: relatório anual de avaliação (exercício 2002). Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Relatório de Avaliação PPA 2000-2003**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Relatório de Avaliação PPA 2004-2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Relatório de Avaliação PPA 2004-2007**. Brasília, 2008.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

CARDOSO JR., José Celso. Desestruturação do mercado de trabalho brasileiro e limites do seu sistema público de emprego. **Texto para Discussão n. 751**. IPEA. Brasília, ago. 2000.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A Qualificação Profissional Entre Fios Invisíveis**: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor. Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. Os ministérios da educação e do trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, Silvia Cristina et al. **Atuais Tendências na Educação Profissional**. Brasília: Paralelo 15, p. 111-184, 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, n. 1, p. 45-60, 2003.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **A Reorganização do Processo de Planejamento do Governo Federal**: o PPA 2000-2003, Brasília: IPEA, 2000.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos Estudos,** São Paulo: CEBRAP, n. 76, p. 139-156, nov. 2006.

MOORE JUNIOR, Barrington. **As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Celia (Org.). **Os Sentidos da Democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999.

PASSSOS, Alessandro Ferreira; NEVES JUNIOR, Leonardo Ferreira; PAIVA, Luiz Henrique. A focalização das políticas de emprego e renda. **Planejamento e Políticas Públicas,** Brasília: IPEA, n. 25, jun./dez. 2002.

PEREIRA, Luiz. **Ensaios de Sociologia do Desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

SAES, Denio. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SALLUM JUNIOR, Brasilio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 11, n. 2, p. 23-47, fev. 2000.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOARES, Ricardo Pereira; NETO, Carlos Campos Alvarez Silva. Parcerias público-privadas no plano plurianual: proposta de um conceito. **Texto Para Discussão**, Brasília: IPEA, n. 924, dez. 2002.

SOLA, Lourdes. Reformas do Estado para qual democracia? O lugar da política. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos et al. **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Unesp; Brasília: ENAP, 1999.

Eliza Bartolozzi Ferreira é professora adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. É historiadora e doutora em Educação pela UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. É Secretária-Adjunta da Anped (gestão 2009-2011). Atua na área de política e gestão educacional.
E-mail: eliza.bartolozzi@gmail.com

Educação Profissional na Ibero-América: um estudo do programa IBERFOP[1]



Ramon de Oliveira

RESUMO – Educação Profissional na Ibero-América: um estudo do programa IBERFOP. Durante a quinta reunião dos chefes de Estado dos Países Ibero-americanos, no ano de 1995, foi aprovada a criação do Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (Programa IBERFOP). Ele teve vigência entre 1995 e 2001 e objetivou favorecer o processo de cooperação entre os países ibero-americanos, tendo em vista a confecção de um modelo comum de formação profissional. Este trabalho objetiva analisar o projeto de educação profissional almejado nesse Programa e suas repercussões nas políticas de educação profissional dos países ibero-americanos.

Palavras-chave: **Programa IBERFOP. Educação Profissional. Competências. Cooperação Internacional. Ibero-América.**

ABSTRACT – Professional Education in Ibero-America: a study of IBERFOP programme. During the fifth meeting of Ibero-American Countries Heads of State, in the year of 1995, the creation of the Ibero-American Cooperation Program for the Common Design of Professional Training (IBERFOP Programme) was approved. The Programme was valid from 1995 until 2001 and aimed at favoring the process of cooperation between ibero-american countries in order to conceive a common model of professional formation. The purpose of this work is to analyze the professional educational project aimed for this Programme and its repercussions in the ibero-american countries professional education policies.

Keywords: **IBERFOP Programme. Professional Education. Competencies. International Cooperation. Ibero-America.**

A década de 90 do século passado representou um momento fundamental no referente à valorização da educação como elemento propulsor do avanço econômico das nações em desenvolvimento. As nações em estágio de desenvolvimento econômico inferior vislumbraram, na adoção de reformas educacionais e no atrelamento da educação ao setor produtivo, a possibilidade de eliminação das altas taxas de pobreza e o aumento da competitividade econômica. Influenciadas, em sua maioria, pelas recomendações das agências multilaterais, implementaram um conjunto de reformas que, em sua maioria, objetivaram fazer da prática educativa um instrumento para minorar as suas grandes desigualdades sociais (Oliveira, 2006).

Em cenário de forte competição econômica e de aumento da necessidade do estabelecimento de articulações políticas e econômicas – visando responder ao papel secundário ocupado por algumas nações –, estruturaram-se discursos e práticas objetivando levar os países da América Latina e Caribe a ocuparem uma posição diferenciada na economia mundial.

Marcas destas ações foram as publicações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal): *Transformación productiva con equidad* (1990) e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992). Ambos os documentos evocavam a necessidade de um entendimento nacional no interior dos países desta região, bem como um conjunto de mudanças na atuação dos Estados, de forma a tornar as nações competitivas na economia global.

Seguindo uma lógica não muito distinta de aproximação dos países da região, ações, como a criação do Mercosul, foram estabelecidas na década de 90, visando o enfrentamento das dificuldades impostas pelo modelo de desenvolvimento em nível global, determinado pelas nações industrializadas. Estas ações, potencialmente contestadoras do modelo global de desenvolvimento capitalista, na maioria das vezes, resumiram-se ao estabelecimento de um pensamento único no âmbito da gestão das políticas econômicas destas nações, haja vista a reduzida variabilidade das ações dos seus dirigentes, os quais seguiram a mesma cartilha de privatização e de reestruturação do Estado, sob a égide da filosofia neoliberal (Gentili, 1998a, 1998b). Neste cenário, realizou-se em 1989, na cidade de Havana – Cuba, a I Conferência Ibero-americana de Educação, que representou um encontro entre todos os Ministros de Educação dos países ibero-americanos. Tendo como referência a crise estrutural que afetava diversos agentes econômicos, os Estados e as economias das diversas nações, objetivou-se, a partir dessa conferência, o estabelecimento de ações de cooperação para a implementação de políticas amenizadoras das severas repercussões impostas pelo cenário econômico à produção, ao emprego e aos níveis de consumo das populações (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). I Conferência Iberoamericana de Educación, 1989).

Com o mesmo objetivo de aproximação dos governos ibero-americanos realizou-se, em 1991, na cidade de Guadalajara – México, a I Reunião Ibero-americana de Chefes de Estado, tendo sido realizadas, desde aquele momento, reuniões anuais.

Em linhas gerais, podemos dizer que ambas as reuniões objetivaram discutir e estabelecer relações de cooperação entre os países ibero-americanos.

Durante a quinta reunião entre chefes de Estados, realizada na Argentina, os chefes de governo acataram a sugestão dos Ministros da Educação, os quais, reunidos entre os dias 7 e 8 de setembro de 1995, na V Conferência Ibero-americana de Educação, sediada naquele mesmo país, apontaram a necessidade de criação do Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (IBERFOP).

Considerando a importância deste Programa para os países ibero-americanos, entre eles o Brasil, e por entendermos que os pressupostos e objetivos presentes no IBERFOP aproximam-se do conteúdo da reforma implementada no Brasil, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, relatamos neste trabalho os resultados da investigação, que objetivou analisar as ações de cooperação estabelecidas a partir do IBERFOP, e suas repercussões na definição das políticas de formação profissional dos países ibero-americanos.

Destacaremos também o projeto de educação profissional que o IBERFOP perseguiu e as implicações desse programa de cooperação para a educação profissional nos diversos países em destaque.

Os resultados aqui apresentados são frutos do levantamento e análise da documentação produzida durante a vigência do programa IBERFOP, disponibilizada no site da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

O Programa IBERFOP

O programa IBERFOP foi estruturado tendo por base referenciais segundo os quais era necessária uma mudança nos modelos de formação profissional executados nos países envolvidos. Segundo o documento final da I Reunião Ibero-americana de Chefes de Estado – em virtude da complexidade das questões consideradas para a definição do perfil do profissional a ser formado, visando o atendimento do mercado de trabalho –, havia uma grande obsolescência dos modelos de formação até então vigentes, principalmente no referente à capacidade de prever, com precisão, o que era requerido pelo mercado de trabalho.

A referência a ser seguida pelos países participantes seria exatamente o modelo de formação adotado pelo governo espanhol, em 1991. E seguir o modelo da reforma implementada na Espanha não representava seguir um receitu-

ário estrangeiro, mas, sim, o estabelecimento de uma cooperação, de forma a receber assistência técnica no campo da educação profissional. Este fato transformou-se em justificativa para a implementação do projeto IBERFOP:

> Son varios los países del área Iberoamericana que han solicitado asistencia técnica para diseñar un nuevo modelo de formación técnico profesional siguiendo el proceso metodológico y procedimental realizado en España, dando continuidad a las políticas ya emprendidas de alfabetización (El Salvador y República Dominicana) y desean alcanzar información sobre metodologías de análisis del mercado de trabajo para abordar reformas en profundidad de sus sistemas formativos para jóvenes (OEI. IBERFOP: antecedentes, 2008a).

Entre os objetivos do IBERFOP, destacamos aqueles, os quais, no nosso entendimento, sintetizam a finalidade do Programa:

1. Melhorar a qualidade dos processos de modernização da educação profissional nos países ibero-americanos, através do estabelecimento de estratégias de cooperação, na transferência de metodologias para a formação baseada em competências;

2. Impulsionar o uso de metodologias que ajudem no desenvolvimento de perfis de formação técnico-profissional adequados aos requerimentos do mercado de trabalho de cada país;

3. Desenvolver metodologias que contribuam para o estabelecimento de parâmetros de comparação das titulações obtidas no processo de formação profissional entre os países ibero-americanos;

4. Sensibilizar os dirigentes educacionais e empresários sobre as vantagens da formação por competências visando a definição de políticas neste setor.

De acordo com os objetivos acima expressos constata-se a preocupação do Programa com a adequação da educação profissional ao conjunto das transformações ocorridas no âmbito do processo produtivo. A ascensão da produção de caráter flexível, em substituição ao modelo taylorista-fordista (Harvey, 1996), parece ser um dos pontos de referência da constituição dos objetivos do Programa IBERFOP.

Evidencia-se, entre os objetivos, a clareza de que as transformações ocorridas no processo de produção de mercadorias são acompanhadas do aumento de dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Logo, há um movimento objetivando a confecção de políticas públicas que possam confrontar-se com a problemática da diminuição dos postos de trabalho.

No entanto, as ações do poder público, nas quais há a preocupação de fazer com que a qualificação profissional tenha como desdobramento a inclusão dos grupos assistidos, têm limites reais de efetivação. As práticas de qualificação profissional, embora sejam importantes para o trabalhador apresentar algum tipo de certificação na disputa por uma vaga no mercado de trabalho, não conseguem superar o processo de redução dos postos de trabalho, que

persegue quase todas as economias do mundo. Por outro lado, em virtude dessas ações estarem voltadas aos grupos sociais com menor prestígio social e econômico, terminam sendo muito limitadas no que diz respeito a garantir uma formação profissional potencialmente atraente ao mercado de trabalho.

Voltando aos objetivos do IBERFOP, observamos a preocupação de valorizar os saberes adquiridos pelos trabalhadores em espaços não formais de qualificação profissional, expressando claramente que o novo modelo de formação profissional deveria ser pautado pelo desenvolvimento de competências laborais adequadas aos interesses do mercado de trabalho. Por isso, justifica-se a valorização dos conhecimentos não adquiridos no sistema formal de ensino, pois a escola não é o único e, em muitas situações, o melhor local para o desenvolvimento das aprendizagens referentes ao desempenho profissional.

Há no interior do IBERFOP a preocupação de estabelecer parâmetros de comparações das certificações obtidas no processo de formação profissional, objetivando maior mobilidade dos trabalhadores no interior dos países assistidos pelo programa. Por um lado, este objetivo representa a tentativa de garantir que o processo de globalização atingisse positivamente a força de trabalho. Ou seja, permitir ao trabalhador, ao ter sua competência reconhecida, o direito de deslocar-se e estabelecer novas estratégias de sobrevivência. Por outro, esquece-se que não basta garantir o reconhecimento dessas competências para o trabalhador poder empregar-se.

As condições, que impedem o trabalhador empregar-se em seu país de origem, são também os fatores impeditivos para que ele muna-se das condições materiais que o permitiriam deslocar-se para outra nação, objetivando encontrar um emprego.

O processo de globalização, ao articular-se à retração do Estado das áreas sociais, e a persistente crise do emprego, vem impondo para muitos trabalhadores a necessária busca de novos mercados de trabalho. Entretanto, na mesma lógica, a globalização tem sido a responsável direta pelo surgimento de ações de xenofobismo e de várias formas de intolerância. Práticas essas, muitas vezes, estimuladas pelos partidos de extrema direita que, além de serem os principais responsáveis pelas políticas de desagregação social, implementadas sob a lógica neoliberal, nutrem-se do empobrecimento sofrido pelos setores afetados pelas políticas de restrição orçamentária e de corte de gastos públicos, bem como do aumento do desemprego.

Nesse sentido, a possibilidade dos trabalhadores deslocarem-se para novos mercados tem se tornado, cada vez mais, uma tarefa marcada pelo risco de morte e quando não, precarização de sua vida e de seu trabalho.

Além dos pontos anteriormente destacados, no que diz respeito aos limites existentes para os trabalhadores poderem deslocar-se na busca de um emprego, é importante ressaltar que muitos outros fatores são definidores da entrada e da permanência dos trabalhadores no mercado de trabalho. Para a quase totalidade dos países signatários do IBERFOP a garantia da *globalização da*

força de trabalho não pode ser obtida apenas com o reconhecimento das competências adquiridas pelos trabalhadores, nem é suficiente para a diminuição dos empecilhos internacionais à circulação da mão-de-obra. É necessário modificar o papel que a maioria dessas nações desempenha na divisão internacional do trabalho. Esse fato determinará o quantitativo e a qualidade dos postos de trabalho gerados. Determinará também a possibilidade de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho.

O objetivo de sensibilizar os responsáveis pelas políticas de qualificação profissional sobre as vantagens da formação profissional, talvez seja aquele que se configura como de maior importância para o Programa IBERFOP. O Programa não concebe outra formação que não seja estruturada curricularmente para o desenvolvimento de habilidades e competências, demandadas por um mercado de trabalho em processo de mudança.

Podemos, então, sintetizar, dizendo que a finalidade maior do IBERFOP foi favorecer o processo de cooperação entre os países ibero-americanos, tendo em vista a confecção de um modelo comum de formação entre os países membros e o direcionamento das suas ações de formação profissional, baseando-as no desenvolvimento de competências laborais, articuladas aos interesses do setor produtivo.

Foi exatamente no ano de 1997 que o IBERFOP passou a contar com atividades mais sistemáticas visando sua concretização.

A primeira Reunião do Comitê Executivo formado por Argentina, Chile, México, Espanha e a OEI ocorreu em Madri, em junho de 1997[2]. Nesta primeira reunião do Comitê foram definidas as três linhas de cooperação a serem desenvolvidas no âmbito do IBERFOP:

1. Sensibilização, capacitação e formação de técnicos da área de formação profissional em temas referentes à formação por competências;
2. Assistência técnica aos projetos de modernização da formação profissional enfocando as competências;
3. Produção editorial.

O processo de sensibilização, capacitação e formação se efetivaria a partir de duas ações: da criação do Fórum anual Ibero-americano de Formação Técnico Profissional – direcionado aos dirigentes da área de formação profissional dos países envolvidos –, no qual seriam discutidos os avanços obtidos na área de formação profissional, bem como as novas tendências da área; e de cursos sub-regionais, objetivando a capacitação de técnicos em temas referentes à formação técnica profissional baseada na pedagogia das competências.

Fruto dessa definição, foram realizados cinco seminários sobre a formação profissional; três cursos sobre a formação por competências e dois fóruns sobre a formação e certificação por competências. Os seminários, os cursos e os fóruns contaram com presença de enviados dos ministérios da educação de diversos países, bem como de pessoas ligadas às principais instâncias responsáveis pelas ações de qualificação profissional.

A segunda linha de cooperação no âmbito do IBERFOP refere-se à assistência técnica. Nessa, estariam incluídas tanto as ações objetivando a capacitação e desenvolvimento de equipes técnicas no interior de cada país; como práticas de consultoria às atividades a serem implementadas no âmbito da formação profissional.

A terceira linha de ação do IBERFOP, a de produção editorial**,** objetivou elaborar documentos de apoio ao processo de modernização dos sistemas de formação profissional, na perspectiva de orientar na sensibilização, no aprofundamento conceitual e no desenvolvimento de metodologias de trabalho na formação profissional baseada nas competências.

Os documentos produzidos e circulantes entre os países membros, durante a vigência do IBERFOP, chegaram ao total de 58. Dentre estes, encontram-se materiais e apresentações relativos às experiências e dados de realidade de cada país, trabalhos encomendados e livros produzidos pela OEI/Cinterfor.

O financiamento do Programa estruturou-se em função da modalidade de participação de cada país associado. As modalidades variavam desde um financiamento direto do programa – via uma cota anual de setenta mil dólares –, garantindo ao associado uma posição de destaque no referente ao recebimento de assistência técnica, bem como ter um maior poder de decisão no âmbito do Programa, tendo inclusive, participação no comitê executivo (Argentina, Espanha e México). Como também havia participações financeiras mais modestas – no valor anual de dois mil e quinhentos dólares (Bolívia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Paraguai) ou cinco mil dólares (restante dos países) –, que garantiam aos associados apenas o custeio para a participação de, no máximo, cinco técnicos nas atividades de capacitação (OEI. IBERFOP: modalidades de financiación de los programas aprobados en las cumbres de jefes de Estado y de Gobierno, 2008b).

O Projeto de Educação Profissional do Programa IBERFOP e suas Implicações nos Países Membros

O IBERFOP objetivou garantir uma identidade comum às práticas de oferta de educação profissional, mas em nenhum momento assumiu uma postura de buscar construir um modelo único de oferta para tais práticas. Entre as características do modelo proposto destacam-se: a busca de proximidade entre o sistema de formação profissional e o setor produtivo, a flexibilidade nas práticas de formação profissional e a estruturação dessas práticas, tendo como referência o desenvolvimento de competências laborais.

O livro, *Análisis ocupacional y funcional del trabajo* produzido pelo Consejo de Normalización y cerficación de competência Laboral (CONOCER), uma instituição Mexicana cujo objetivo, além do explícito no seu próprio nome, é estabelecer um regime de certificação em todo o México, nos ajudou a elabo-

rar uma síntese a respeito da proposição do IBERFOP para constituição do projeto de formação profissional a ser seguindo nos países ibero-americanos. De acordo com este livro – importante por ser um trabalho encomendado pelo Comitê Executivo do Programa:

> [...] el nuevo modelo de formación y capacitación tendrá que ser flexible, no sólo en cuanto a su estructura, sino en su capacidad para incorporar de manera organizada diversas formas de aprendizaje. Para alcanzar la flexibilidad requerida, el modelo debe ser capaz de reconocer y otorgar validez a formas de aprendizaje diferentes de aquellas que son producto de la escuela y la capacitación tradicional en los centros de trabajo. La flexibilidad, el establecimiento de equivalencias entre capacidades alcanzadas por diversas vías y la posibilidad de alternar estudio y trabajo toda la vida serían imposibles sin un referente claro que establezca paridad de conocimientos, habilidades y destrezas, con independencia de la forma en que hayan sido adquiridos, es decir, en relación con las llamadas competencias laborales (CONOCER, 1998, p. 14).

Reconhecemos ter havido, por parte dos representantes dos diversos países participantes dos eventos promovidos pelo IBERFOP, a explicitação da dificuldade de construir um modelo de formação profissional pautado sob a lógica das competências. Entretanto, não podemos afirmar ter havido um vácuo para o qual o Programa IBERFOP se direcionou.

Na primeira reunião do comitê executivo do Programa, definiu-se que as três primeiras linhas de ações referiam-se a: 1) elaboração de documentos de apoio à modernização dos sistemas de formação profissional, objetivando a sensibilização para o desenvolvimento de metodologias para a formação profissional baseada em competências; 2) formação de técnicos dos países membros para o trabalho com competências e 3) assistência técnica aos países membros em ações voltadas para a formação sob a lógica das competências. (OEI. I reunión del comité ejecutivo de IBERFOP, 2008c).

Como o fruto direto dessas definições realizou-se, em março de 1998, o Seminário-Taller, objetivando a apresentação dos textos encomendados pelo comitê executivo e a socialização das experiências que estavam sendo travadas em cada país no referente à educação profissional (OEI. IBERFOP: Seminário-Taller, 2008d).

As linhas de ações definidas pelo comitê executivo evidenciam qual o modelo de formação profissional a ser universalizado. No entanto, os países que apresentaram no Seminário-Taller o movimento de redefinição, pelo qual passavam suas políticas de qualificação profissional (Argentina, Colômbia, Espanha e México), evidenciaram que a existência de semelhanças em seus modelos de educação profissional não decorria do Programa IBERFOP, mas de uma compreensão, quase *universal*, da necessidade da educação profissional ser impulsionada pela busca de elevação da competitividade industrial. Por conseguinte, deveria ter como pilares de sua nova estruturação: o enfoque nas demandas do

mercado, a formação por competência, o desenvolvimento da empregabilidade e a criação de um sistema nacional de certificação de competências.

> [...] existe uma conciencia generalizada de que los actuales modelos o sistemas de formación profesional em iberoamérica tienen que sufrir importantes transformaciones para poder atender adecuadamente a los retos planteados, entre otros, por el impacable desarrollo de la inovación tecnológica, por la creciente competitividad y globalización de las economias productivas, por el progresivo incremento de la flexibilidad del mercado de trabajo y de la rotación laboral, asi como por la exigência política y social de reducir las importantes bolsas o colectivos de desempleados que apenas tienen oprtunidades de acceder al mercado laboral (Anta, 1998, p. 110).

O objetivo do IBERFOP de desenvolver um modelo comum de formação profissional baseado no desenvolvimento de competências laborais, vinculadas aos interesses do setor produtivo, já vinha sendo estruturado em todos os países participantes do Programa, embora em estágios diferenciados.

Tal constatação evidencia-se nas apresentações feitas pelos representantes do Uruguai, Peru, Venezuela, El Salvador, Brasil e Portugal nos seminários, fóruns e cursos realizados, bem como foi evidenciado no livro de Gregorio Anta (1998), logo acima citado, *Procesos de acreditación y certificación de la competência laboral*. Este livro resultou de uma pesquisa encomendada pelo IBERFOP, na primeira reunião do seu comitê executivo, cujo objetivo foi, como expressa seu título, diagnosticar o estágio no qual se encontram alguns países ibero-americanos no referente à certificação das qualificações e das competências profissionais.

Anta (1998), ao relatar os dados de sua pesquisa na República Dominicana, Venezuela, Uruguai, Peru, Nicarágua e Bolívia, evidenciou o fato de todos esses países estarem reestruturando sua educação profissional, e que os perfis dessas reestruturações não estavam referenciados em um modelo exclusivo.

O objetivo do IBERFOP de sensibilizar os dirigentes educacionais e os empresários sobre a vantagem de formação por competências, parecia não ser mais necessário. Isto não quer dizer que os países participantes não mostrassem dificuldades para a implementação desses projetos, como pode ser visto no conjunto de questões apresentadas pelos participantes ao final do Seminário-Taller (1998), entre as quais destacamos: Como desenvolver um currículo estruturado sob a lógica das competências? Como articular os Ministérios da Educação e do Trabalho na implementação da nova oferta de educação profissional? Como superar as dificuldades de formação de professores para a o trabalho com a formação baseada em competências etc? (OEI. IBERFOP: Seminário-Taller, 2008d).

Tal preocupação parece evidenciar que, se por um lado, os países já haviam se definido por um modelo de formação profissional, por outro, não haviam criado as competências necessárias para desenvolvê-lo.

O consenso no campo da relação entre qualificação profissional e desenvolvimento econômico, com a marca singular da formação por competência, é expressão de um novo desabrochar da influência dos referenciais monetaristas da educação, estruturados pela teoria da capital humano que vem influenciando as políticas educacionais desde os anos de 1960. Como destacou Fonseca (2006, p. 208), para esse referencial:

> O sentido de educação passa a ser o de investimento, atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, integração empresa/escola, a necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho, no sentido da valorização do trabalhador e de promoção social, pela via de qualificação profissional, evidenciando a educação como um apêndice da aceleração do desenvolvimento econômico.

Entre os fatores impulsionadores dessa nova consensualidade para a educação destaca-se a certeza de que as mudanças na economia, em nível global, estabeleceram um novo cenário, no qual estaria posto mudanças no processo de produção de mercadorias e, como decorrência, um novo perfil de trabalhador para adequar-se a essas modificações. Entre as características deste novo cenário destacam-se:

> (1) maior instabilidade dos postos de trabalho e uma correspondência não absoluta entre qualificação do posto de trabalho e qualificação do trabalhador; (2) necessidade de atualização periódica dos conhecimentos e competências. A qualificação adquirida em uma formação inicial não é suficiente para preparar uma evolução profissional durante toda a vida; (3) exigência de um nível de formação geral mais elevado, que deve permitir, sobretudo, uma compreensão mais ampla do ambiente profissional e uma adaptabilidade maior; (4) relevância dada a um conjunto de competências que ultrapassam o domínio da técnica: habilidades de relação, comunicação, de trabalho em equipe, resolução de problemas, autonomia etc. (Bertrand, 2005, p. 88).

Embora tenha se tornado senso comum a certeza de que a nova realidade econômica demandar novo perfil de trabalhador, faz-se necessário o questionamento do quanto vivemos a unicidade, no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento econômico, às modificações no processo de produção de mercadorias, à reestruturação empresarial em direção à produção de caráter flexível etc. Tal questionamento decorre, entre outros fatores, do reconhecimento das economias nacionais, bem como regiões no interior de cada nação, desempenharem papéis distintos na divisão do trabalho. Nesse sentido, é um equívoco acreditar que em todos os locais demanda-se um perfil semelhante de trabalhador, como se todos os locais estivessem vivenciando um estágio semelhante no referente ao processo de gestão e produção de mercadoria.

Fernando Vargas Zúñiga, assessor do Cinterfor[3], ao referir-se à América Latina, destacou que as políticas de formação profissional têm sofrido modifi-

cações, em virtude da globalização econômica, das mudanças tecnológicas e da repercussão desses fatores nas empresas, obrigando-as a passarem por processo de reestruturação, ocasionando, entre outros fatores, a diminuição da distância entre os que pensam e os que executam. Tal realidade impõe um novo perfil de trabalhador, não só na sua intervenção no interior da empresa, mas também esse novo perfil é fundamental para que o trabalhador possa atuar no novo mercado de trabalho. De acordo com Zúñiga, essa nova realidade determinou a superação do conceito de posto de trabalho pelo de área ocupacional. Nas palavras do autor:

> El restringido concepto de puesto de trabajo ha dado paso al más amplio y expresivo concepto de área ocupacional. Estas ya no se corresponden con un grupo de tareas aglomeradas en operaciones y en funciones; son conjuntos más abiertos en los que convergen los conocimientos básicos de una área con la característica de poder ser transferidos en el ejercicio de varios empleos (OEI. IBERFOP: seminário sobre formación y empleo, 2008e).

Ainda, no entender de Zúñiga, não é só uma mudança de postura profissional ou de formação que o momento atual demanda dos trabalhadores. As empresas passam a demandar novas relações entre os trabalhadores.

As práticas nas quais os trabalhadores produzem isoladamente, próprias do taylorismo-fordismo, dão lugar a novas relações, nas quais o fundamental é o estabelecimento de uma postura mais coletiva, objetivando o fortalecimento de relações mais grupais entre os trabalhadores. No entanto, para ele, as inovações no gerenciamento da produção não estabelecem apenas novas exigências para os trabalhadores, essas modificações são acompanhadas do enriquecimento das práticas que os trabalhadores desenvolvem no processo de produção. Ou seja, as ações dos trabalhadores tornam-se mais intelectualizadas, bem como cria-se a possibilidade de uma intervenção mais cidadã no local de trabalho.

> El paso del puesto de trabajo al área ocupacional bien puede representar el paso del concepto de trabajador al de individuo participante. La organización de los empleos vuelve a tener un peso social elevado, se trabaja en grupos, se aporta en equipo. Las conductas de socialización se reivindican y el aislamiento paradójico propio de los modelos fordistas se supera. El trabajo así visto cambia de la orientación al esfuerzo por la orientación al cerebro. La empresa empieza a fomentar un alto contenido de relaciones sociales y las necesidades para los trabajadores se cualifican. Estas acercan cada vez más la vida del trabajador a la vida del ciudadano. En este sentido se registra definitivamente una revalorización del talento humano (OEI. IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e).

Para Zúñiga, diante dessa nova realidade, o trabalhador deve ter desenvolvido sua capacidade de inserir-se ou permanecer empregado (empregabilidade) e, nesse sentido, a formação profissional tem um papel importante. No entanto,

para que isso possa acontecer, é necessário que os espaços de formação profissional sejam capazes de desenvolver entre os educandos, competências que facilitem sua mobilidade entre diferentes empregos. Dentre essas competências o autor destaca:

1. Competências vinculadas ao pensar: leitura, escrita, domínio das operações matemáticas;
2. Habilidades para prever e resolver problemas e tomar decisões;
3. Flexibilidade mental, pensamento reflexivo, sentido de antecipação;
4. Atitudes criativas e proativas;
5. Formação de base ampla (Física, Química, Matemática, Ética);
6. Capacidade de comunicar-se, negociar, conciliar pontos de vista, saber escutar;
7. Auto-estima, buscar desafios, trabalhar em grupo (Formación profesional en América Latina. (OEI. IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e).

Para Zúñiga, justifica-se ter atenção em relação à empregabilidade, em virtude de vivenciarmos uma contínua instabilidade nos locais de trabalho, no sentido de haver uma constante mudança nos locais de produção. Consequentemente, para esse autor, faz parte do passado a relação direta entre formação e emprego. Não há mais sentido formar para um posto de trabalho.

Sobre esse fato, Zúñiga faz o seguinte comentário:

> [...] la formación no se referencia más en un puesto de trabajo, ni siquiera en un empleo concreto. Su mejor referencia está en las características requeridas para la empleabilidad; en facilitar un tránsito expedito entre diferentes vinculaciones laborales que quizá compartan exigencias muy parecidas en las competencias requeridas. La formación debe fortalecer la capacidad de raciocinio del trabajador para permitirle aprovechar las diferentes oportunidades de empleo y no solo encasillarlo en una ocupación específica. Más que transmitir informaciones debe generar competencias de análisis, reflexión, capacidad de innovar, de resolver imprevistos y atender contingências (OEI. IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e).

Entendemos serem pertinentes algumas considerações sobre a posição de Fernando Zuñiga, relativas ao fim da superação entre o pensar e o fazer; sobre enriquecimento das tarefas em virtude do fim das práticas fragmentárias do taylorismo-fordismo, bem como a afirmação de que o trabalho, com a produção flexível, tornou-se mais intelectualizado.

Essas afirmações não encontram sustentação, em virtude de elas deixarem de levar em consideração elementos inerentes à produção capitalista, e não modificados com a ascensão do modelo toyotista. Há um movimento histórico do capital de buscar ter total controle do processo de produção. Nesse sentido, é ilusão acreditar que há o enriquecimento das tarefas e que, no processo de produção, está havendo a recomposição do controle da produção por parte do trabalhador. Aqui estamos usando o termo controle no aspecto de acabar o

processo de alienação instaurado no capitalismo, em virtude da radicalização da divisão do trabalho (Braverman, 1987).

Se aceitássemos as afirmações feitas por Fernando Zúñiga, sobre o enriquecimento das tarefas no processo de produção, poderíamos chegar à ideia extremamente equivocada de o projeto de educação profissional que interessa aos trabalhadores ser também aquele almejado pelos patrões. Ou seja, chegaríamos à compreensão de não existir cisões entre patrões e empregados, que as questões educacionais, não só no que diz respeito a seu conteúdo, mas também em relação ao seu financiamento, não podem mais ser vistas a partir da análise de interesses e de projetos societais antagônicos. Nesse sentido, acho importante destacar a afirmação de Oliveira (2006b) sobre a diferença de projetos educativos que têm trabalhadores e patrões, reforçando nossa discordância em relação a Fernando Zùñiga:

> A impossibilidade de consensualidade entre trabalhadores e patrões é definida, entre outros fatores, pela clareza por parte da classe trabalhadora de que a idéia de formação e de qualificação assumida pelos representantes do capital pressupõe a exclusão dos assalariados. A requalificação, ou a aquisição de novas competências verbalizadas e defendidas pelo setor empresarial, não pressupõe a criação de novas formas de incorporação dos trabalhadores à dinâmica produtiva; não se estabelece como um movimento de maior participação inclusiva dos mesmos, muito menos como co-gestores das novas dinâmicas do processo de produção. Ocorre o estímulo à competição e à individualização dos empregados objetivando o aumento, em escala crescente, dos índices de produtividade (Oliveira, 2006b, p. 62).

Oliveira, em outro trabalho (Oliveira, 2003), destaca o fato de que a própria forma de contratação de trabalhadores, estabelecida na produção de caráter flexível, é a expressão do movimento do capital de tornar-se cada vez mais autônomo e ter controle sobre o processo de produção. A contratação de trabalhadores temporários e a tercerização da mão-de-obra empregada expressam uma nova tentativa de esfacelamento do aparato sindical, como forma de minar toda e qualquer resistência dos trabalhadores ao domínio do capital sobre o processo de produção.

> Talvez uma das maiores conseqüências da produção flexível para a organização dos trabalhadores venha da forma de contratação de mão-de-obra. Em virtude de esse modelo diminuir a necessidade de trabalhadores estáveis, utiliza, cada vez mais, trabalhadores temporários ou serviços terceirizados, inibindo o potencial crescimento das organizações sindicais. Estimulando a competição no setor produtivo, esta nova forma de organizar a produção acentua muito mais a divisão, a disputa e o individualismo entre os trabalhadores do que, propriamente, a possibilidade de estratégias coletivas de lutas contra o capital (Oliveira, 2003, p. 14).

Como pode ser destacado na transcrição anterior, essas novas formas de relacionamento entre capital e trabalho têm consequências nos aspectos éticos, políticos e nas práticas de sociabilidade vivenciadas pelos trabalhadores no interior dos locais de trabalho. É importante registrar que essa nova sociabilidade baseia-se num processo de subordinação/acatamento por parte do trabalhador, por medo ou receio de perda de emprego.

O capital desenvolve estratégias de esfacelamento das práticas de contestação à nova ordem, não importa se pela utilização de mecanismos de cooptação do movimento sindical ou dos trabalhadores, ou por uma ação explicitamente violenta direcionada àqueles que questionam essa nova ordem. De qualquer forma, evidencia-se uma nova hegemonia do capital. Em posição contrária a Zúñiga, questionamos o quanto a produção de caráter flexível efetivamente promoveu o enriquecimento das tarefas, o quanto diminuiu a alienação dos trabalhdores, o quanto contribuiu para recompor o controle do processo de trabalho nas mãos dos trabalhadores e o quanto pôs fim ao trabalhador típico do taylorismo-fordismo, principalmente nos aspectos ético e político.

Por último, queremos destacar que o desemprego não é algo a ser enfrentado apenas com a mudança no foco ou no processo de qualificação profissional, mas principalmente pela elaboração de políticas públicas ou pela definição de um projeto de desenvolvimento econômico capaz de gerar mais postos de trabalho. Nesse sentido, ainda que concordemos com a necessidade de repensarmos os modelos atuais de formação profissional, não podemos deixar de evidenciar o quanto é urgente a implementação de políticas geradoras de postos de trabalho, inclusive para setores com baixo nível de escolarização e de pouca qualificação profissional, que não são poucos em toda a América Latina.

Não arriscaríamos dizer se foi a existência de um consenso sobre a nova identidade da educação profissional por parte dos países iberoamericanos, ou se foi a compreensão da pouca efetividade das ações do Programa IBERFOP para ajudar a superar suas dificuldades, o fato é que constatamos uma participação muito pequena dos países da região nas ações efetivamente colocadas em prática. Para se ter uma idéia do teor desta participação, constatamos que, dos 23 países participantes da OEI, apenas 10 realizaram alguma apresentação, nos nove encontros realizados. Na prática, apenas Argentina, Colômbia, Espanha e México tiveram uma participação efetiva nesse Programa.

Observamos, ao analisarmos o conjunto de textos apresentados, e exposições realizadas nos diversos seminários, fóruns e cursos, que eles, em sua maioria, voltaram-se para a apresentação das experiência de cada nação. O Programa, se na sua concepção teria uma preocupação em garantir ações de cooperação, marcadamente pelas transferências de metodologias e desenvolvimento de sistemas de formação profissional, resumiu-se a ser muito mais um espaço de relatos de experiência e bem menos um instrumento de formação e de qualificação técnica para a consolidação de uma nova institucionalização da educação profissional.

Das 58 apresentações que analisamos, apenas 10 foram efetuadas por assessores ou por profissionais convidados para desenvolver uma atividade de cunho mais formativo, evidenciando o fato que o IBERFOP terminou por ser esvaziado, tanto no referente à participação de representantes dos países membros da OEI, quanto ao seu papel de espaço formativo e disseminador de um modelo institucional de educação profissional.

Considerações Finais

Tendo como referência o estudo de um programa de cooperação internacional firmado entre os países que compõem a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)**,** esta pesquisa pressupunha inicialmente que a existência desse programa – de caráter multinacional e liderada pela Espanha–, objetivava assegurar às nações sob a jurisdição dessa instituição, modificações em seus sistemas de educação profissional, tal qual a nação líder.

Tal hipótese decorria do entendimento de que a América Latina tem sido palco, nos últimos anos, da incorporação de projetos educativos alheios à sua realidade e às suas necessidades.

A incorporação desses modelos tem fortalecido o projeto das elites nacionais latino-americanas de aproximarem a escola, cada vez mais, aos interesses do mercado, tanto no referente ao perfil de educando a ser formado, como também na forma de gerenciamento dos sistemas escolares, à medida que se ressaltam as virtudes da forma de gerenciamento das escolas privadas (Jimenez; Lockheed, 1995).

A opção por novos mecanismos de gestão e de práticas de descentralização da gestão educacional, em vez de fortalecer a autonomia escolar e torná-la um espaço mais democrático, termina por contribuir para o descomprometimento do Estado para com o financiamento do sistema público de ensino. Isto seria evitado se pais e sociedade pudessem intervir na perspectiva de garantir um projeto educacional atento aos interesses de toda a sociedade,

É importante também destacar que a aceitação/subordinação aos modelos estrangeiros de educação ou de formação profissional vêm acompanhadas de um entendimento, segundo o qual a educação é a grande vilã do *status quo* existente. Esquece-se ou busca-se ocultar que a pobreza, o desemprego ou a posição subordinada dessas economias não se definem no âmbito da educação ou da educação profissional, mas sim no âmbito da divisão internacional do trabalho e das relações de disputa entre os países industrializados e os países mais pobres ou em vias de desenvolvimento. Além, evidentemente, da própria exarcebação da contradição entre as classes, que se mostrou reforçada com a implementação de ajustes econômicos, cujo pressuposto foi a diminuição da participação estatal nas áreas sociais.

Tendo em vista os pressupostos anteriormente explicitados, e considerando a importância deste Programa para os países ibero-americanos, entre eles o Brasil, objetivamos investigar e analisar as ações de cooperação estabelecidas a partir do IBERFOP e suas repercussões na definição das políticas de formação profissional dos países envolvidos.

Concluímos que, embora o Programa IBERFOP tenha sido criado com o objetivo de melhorar e garantir um modelo comum de formação profissional entre os países ibero-americanos, teve uma influência muito diminuta no interior dessas nações. Como seu projeto de educação profissional pautava-se no atendimento às exigências do setor produtivo, seu intuito já vinha sendo perseguido por quase todas as nações, não só no que diz respeito à educação profissional e à educação básica, mas também pelo conjunto de ações promovidas pelos governos nacionais, como forma de garantir que as políticas educacionais se adequassem às reestruturações pelos quais os Estados nacionais passaram, visando atender às exigências do capital internacional, sob a forte ofensiva das agências internacionais de financiamento (Oliveira, 2006b)[4].

Essa constatação nos leva a crer que o desejo de transformar as economias dessas nações mais competitivas, principalmente a partir das preocupações expressas pela Cepal no início da década de 90 (Cepal, 1996, Cepal/Unesco, 1992), levou-as a, *acriticamente*, incorporarem referências de formação profissional e a tomarem como inadequado os modelos de formação profissional existentes. Essa incorporação terminou por fazer com que reformas fossem implementadas, sem o consentimento e a aprovação daqueles que materializam essa formação no chão da escola. Ou seja, as ações de resistência (Ramos, 2001, Cordeiro, 2004, Gouveia, 2005), ou de adequação do modelo de competências às práticas tradicionais de formação profissional (Nunes, 2006), terminam por ser uma consequência da aceitação (subordinação) de proposições educacionais estranhas aos modelos, às culturas e às histórias da formação profissional dos países latino-americanos.

Diversos trabalhos chamam atenção ao fato de que, em virtude da formação por competências inserir-se no processo formativo sem, muitas vezes, contar com a aceitação dos formadores, termina por encontrar resistências das mais diversas formas.

Nunes (2006) destaca o quanto é equivocado impor um modelo de formação profissional sem que haja, previamente, uma negociação (construção) coletiva com aqueles que realizam e dão forma ao processo formativo no cotidiano das instituições responsáveis pela formação profissional. Para ela:

> Há que se reconhecer o quanto é equivocado querer penetrar na instância da escola e das práticas educativas por meio de decretos, portarias, resoluções, entre outros. Insistir em políticas, programas e projetos verticalizados, de perspectiva linear e determinista é optar por um percurso que tem levado a implicações desastrosas para a própria sociedade. A realidade tem sido pródiga em experiências educativas "mal sucedidas" por desconsiderar a capacidade

> real dos profissionais da educação, o poder da resistência e seletividade da inteligência humana, a capacidade crítica dos educadores e pesquisadores que lutam por uma educação escolar emancipatória (Nunes, 2006, p. 92).

Nunes, após a realização de sua pesquisa no Senac, na qual procurou analisar as implicações da utilização do modelo de competência na formação profissional, vai mais além de apenas chamar a atenção para que se envolva os profissionais e os capacite melhor para o trabalho com esse modelo de formação. No seu entender, o desacordo entre professores e esse modelo de formação não é apenas uma questão de pouca adaptação, mas, fundamentalmente, de impertinência do mesmo, considerando a cultura, valores, experiência e perspectivas que os formadores têm em relação à educação profissional.

Em suas conclusões, a autora expressa com maior clareza o quanto há um distanciamento dos fundamentos da pedagogia das competências e o conhecido, realizado e aceito pelos professores, e que termina por repercutir negativamente no processo de formação profissional:

> Os resultados apresentados por meio deste estudo, sinalizam para uma inadequação ao modelo de competências, em relação ao contexto organizacional das escolas, aqui focalizando o Senac/PE. Para tanto, recomenda-se uma postura crítico-investigativa acerca das matrizes epistemológicas que fundamentam a pedagogia das competências e dos determinantes e implicações (quer sejam de ordem econômica, social, política, ideológica, cultural, entre outras), no processo de educação profissional, de forma que os supervisores e professores(as) possam ter clareza a respeito dos referenciais teórico-práticos que fundamentam a sua ação docente (ou outra iniciativa que se deseje construir, uma vez que a proposta atual foi apontada, pelos entrevistados, como incompatível com a estrutura organizacional escolar), tendo em vista diminuir, cada vez mais, a distância entre o que se estabelece em nível de currículo formal e o contexto real da educação profissional que se pretende desenvolver (Nunes, 2006, p. 219).

Considerando particularmente o Brasil e sua relação com o IBERFOP, constatamos que sua participação foi insignificante. Sua larga experiência no campo de formação profissional, não só em virtude da expressiva quantidade de pessoas formadas pelo Sistema S, mas também por ter uma rede pública de educação profissional de reconhecida qualidade, deveria tê-lo levado a atuar de forma mais incisiva nas discussões travadas durante a vigência do Programa. No sentido contrário também pode ser dito a mesma coisa. Ou seja, embora a reforma da educação profissional brasileira, ocorrida no governo Fernando Henrique, via Decreto 2208/97, tenha pontos de aproximação com o postulado pelo IBERFOP, como a formação por competências, a oferta de qualificação estruturada, a partir das demandas do mercado, e a forte ênfase na qualificação profissional como ingrediente da competitividade industrial, entre outros pontos de aproximação, o Programa IBERFOP não teve nenhum tipo de interferên-

cia no modelo de educação profissional estruturado a partir desse governo. É possível detectar que as maiores influências na definição daquela reforma aproximam-se dos interesses formulados pelo empresariado brasileiro (Oliveira, 2005), bem como das *recomendações* do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Oliveira, 2006b).

Por outro lado, identificamos nessa investigação que, destoando dos países ibero-americanos, o Brasil, na reforma acima apontada, fez a opção por um modelo de educação profissional pautado na histórica dualidade entre a formação geral e a formação profissional. O que nos leva a fortalecer a convicção apontada por Oliveira (2006b), segundo o qual a desestruturação do sistema público de educação profissional, promovida no governo Fernando Henrique, foi a retomada de um projeto histórico das nossas elites de manter a segregação no interior do sistema educacional. Ao se colocarem enquanto cúmplices dos interesses do grande capital, optaram por políticas de qualificação profissional de insignificante ressonância social e, ao mesmo tempo, objetivaram, por fim, a uma luta histórica em prol da construção de uma educação básica de caráter politécnico e atenta aos interesses da grande maioria da população.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1 Pesquisa financiada com recursos do CNPq.

2 Durante a existência do IBERFOP ocorreram 10 reuniões do Comitê Executivo. O Chile só participou desta primeira reunião. Os outros três países, bem como a OEI foram os únicos presentes neste comitê até a sua última reunião, em Madri, em junho de 2000.

3 Centro Interamericano para o Desenvolvimento de Conhecimento na Formação Profissional, pertence à Organização Internacional do Trabalho (OIT).

4 Embora não tenham se preocupado em fazer uma análise crítica dos motivos que levaram os países latino-americanos a desenvolverem reformas nos seus sistemas educacionais, uma vez que esse trabalho foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o livro de Carnoy e Castro (1997) é um trabalho de referência para visualizar o conjunto de ações implementadas pelos governos nacionais da América Latina, na perspectiva de atender ao que Gentili (1998a, 1998b), com muita razão, chamou de Consenso de Washington na educação.

Referências

ANTA, Gregorio. **Procesos de Acreditación y Certificación de la Competencia Laboral**. Madrid, España: Programa IBERFOP/OEI, 1998.

BERTRAND, Olivier. **Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais**. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987.

CEPAL. **América Latina y el Caribe**: políticas para mejorar la inserción en la economía mundial. Santiago de Chile: CEPAL, 1995

CEPAL. **La Brecha de la Equidad**: América Latina, en el Caribe y la cumbre social. Santiago de Chile: CEPAL, 1997.

CEPAL. **Transformación Productiva con Equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile: CEPAL, 1996.

CEPAL/UNESCO. **Educación y Conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL, 1992.

CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL (CONOCER). **Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo.** - Programa IBERFOP. OEI, vol. 3, Madrid, España, 1998.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **A Reforma da Educação Profissional dos Anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

FONSECA, Laura Sousa. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura do mercado no ensino técnico. Brasília: INEP, 2006. P. 201-220.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

GENTILI, Pablo. **Retorica de la Desigualdad**: los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. Buenos Aires: Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires.1998b.Tese (Doutorado em Educação).

GOUVEIA, Karla Reis. **As Implicações da Reforma da Educação Profissional Brasileira da Década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros - PE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JIMENEZ, Emmanuel; LOCKHEED, Marlaine. **Public and Private Secondary Education in Developing Countries**: a comparative study. World Bank (discussion papers, 309). Washington, 1995.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. **Implicações do Modelo de Competências na Educação Profissional do SENAC/PE**: sob o olhar do professor. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas - SP: Alínea, 2006a.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação e trabalho: do mito da reconversão tecnológica à ideologia da empregabilidade. **Revista FAEEBA**. v. 15, p. 57-66, 2006b.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **I Conferência Ibero-americana de Educação,** 1989. Disponível em: http://www.oei.es/icie.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **V Conferência Ibero-americana de Educação,** 1995. Disponível em: http://www.oei.es/vcie.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP**: antecedentes**,** 2008a. Disponível em: http://www.oei.es/iberfop8.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP**: modalidades de financiación de los programas aprobados en las cumbres de jefes de Estado y de gobierno, 2008b Disponível em: http://www.oei.es/iberfop3.htm.Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP:** I reunión del comité ejecutivo de IBERFOP, 2008c. Disponível em: www.oei.es/iberfop6.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP**: seminário-taller, 2008d. Disponível em: www.oei.es/iberfop11.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP:** seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e. Disponível em: www.oei.org.co/iberfop/mexico8.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

I REUNIÃO IBERO-AMERICANA DE CHEFES DE ESTADO E PRESIDENTES DE GOVERNO. **Declaração de Guadalajara**, 1991. Disponível em: http://www.oei.es/icumbre.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Ramon de Oliveira é doutor em Educação e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Recife, PE, Brasil. Pesquisador 1D - CNPq.
E-mail: ramono@elogica.com.br



Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações

Luciana Piccoli

RESUMO - Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. As definições de alfabetização, alfabetismo e letramento estão relacionadas aos diferentes olhares lançados sobre tais processos. Este estudo teórico trata, portanto, da trajetória desses conceitos abordados por diferentes autores em um recorte da produção acadêmica na área da educação, constituindo-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico. Inicialmente, faz-se uma incursão sobre a origem dos termos para, depois, demarcar a abrangência do letramento – constituído pelos elementos oralidade, leitura e escrita – e especificar os conceitos de práticas e eventos a partir dos Novos Estudos do Letramento, dada a produtividade teórico-metodológica dos mesmos para o desenvolvimento de pesquisas em educação. Como resultado, salienta-se o caráter múltiplo e social das práticas de letramento, descritas através de eventos observáveis e compreendidas em seus contextos de origem.

Palavras-chave: **Alfabetização. Alfabetismo. Letramento. Oralidade, Leitura e Escrita. Práticas e Eventos de Letramento.**

ABSTRACT - Literacy: history and concepts. The definition of the phenomenon of literacy is linked to the different views cast upon such process. The present theoretical investigation deals with the history of this concept as approached by several authors inside a segment of the production of scholars in the educational field, therefore assuming the character of a bibliographical research. Initially, an in-depth analysis of the origin of the word literacy is made, leading, afterwards, to the delimitation of the reaches of literacy - encompassing the elements of orality, reading and writing - and to the specification of the concepts of practices and events based on New Literacy Studies, given their theoretical-methodological productivity for the development of researches in education. As a result of this study, the multiple and social character of the literacy practices that are described through observable events and understood in their context of origin becomes evident.

Keywords: **Literacy. Orality. Reading and Writing. Literacy Practices and Events.**

A Problematização dos Conceitos e o Traçado dos Caminhos Metodológicos

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde, aproximadamente, a década de 1980. As definições dessas terminologias, entretanto, são distintas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam. A discussão sobre as formas de designar as ações envolvidas na aquisição da leitura e da escrita ultrapassa, porém, as fronteiras da academia. Para além do fato de que os objetos de análise carregam especificidades, a distinção dos termos faz-se necessária porque produzem efeitos também distintos nos pesquisadores, professores e alunos.

Diante disso, proponho localizar produções acadêmicas que explicitam as terminologias anteriormente referidas. Mais especificamente, meu intuito é analisar, através de aproximações e distanciamentos, os conceitos de *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento* abordados por diferentes autores, em um recorte da produção acadêmica na área da educação de crianças, jovens e adultos. Depois, faço a opção por um determinado referencial teórico: os letramentos sociais de Brian Street – pesquisador britânico que realiza seus estudos na interface das áreas da linguística e da antropologia –, na tentativa de demarcar a abrangência do letramento e especificar o que são *práticas e eventos de letramento*, dada a produtividade teórico-metodológica de tais categorias para o desenvolvimento de pesquisas em educação.

Após explicitar os objetivos desta investigação teórica[1], é importante esclarecer que, dentre os vastos estudos pelos quais perpassam a temática da leitura e da escrita, faz-se necessária a realização de uma seleção dos autores e de suas respectivas pesquisas para posterior análise. Assim, o critério para a escolha dos autores foi o grau de intensidade da produção intelectual de cada um e, para a seleção dos estudos, a representatividade de cada perspectiva dentro dos múltiplos olhares pelos quais se torna possível visualizar os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento. Ao considerar que minha intenção é abordar uma seleção de produções intelectuais, proponho-me a citar excertos, comentar aspectos e tecer considerações que possibilitem a visualização dos conceitos e de suas trajetórias[2].

História do Processo, História da Palavra: os precursores

A história da alfabetização, do alfabetismo e do letramento entrelaça-se com a própria história de cada uma dessas palavras. A realização de uma incursão cronológica sobre a origem dos termos é, portanto, uma tarefa imprescindível ao estudo proposto. Tal abordagem que, pela sua natureza, não escapa a

uma certa linearidade temporal, não pretende, por outro lado, engessar a multiplicidade e dinamicidade dos conceitos apropriados pelos autores ao longo de suas produções acadêmicas.

Dentro do campo de análise aqui selecionado, a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita e cultura escrita*[3]. Tais alternativas expressam a dinamicidade da língua para designar os processos relacionados à leitura e à escrita. A palavra *letramento*, no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. Estudos precursores, entretanto, precisam ser destacados: as pesquisas de dois autores do contexto internacional que influenciaram a discussão sobre o tema nos espaços brasileiros e a referência implícita ao conceito de letramento na obra freireana.

Primeiramente, faço referência ao renomado historiador e pesquisador Harvey Graff, que propõe novos olhares sobre o *alfabetismo* ao questionar os supostos efeitos e consequências do mesmo no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual dos sujeitos. No ensaio *O mito do alfabetismo*[4], publicado em língua inglesa no ano de 1981, o autor (1990, p. 35) deixa explícito, como poucos o fazem, seu entendimento acerca do conceito *literacy*, afirmando que *alfabetismo* é "[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [...]". É, portanto, uma base, um fundamento, uma habilidade adquirida de forma distinta daquelas orais e/ou não-verbais. A definição de Graff tem fundamentado a opção, entre autores brasileiros que realizam pesquisas de caráter histórico e cultural,[5] pelo termo *alfabetismo*.

Graff (1990, p. 51) reitera a necessidade da explicitação do conceito, assinalando que é preciso fazer uma distinção entre seus vários matizes que, apesar de carregarem suas especificidades, estão relacionados: "[...] o alfabetismo alfabético, o visual e o artístico, o espacial e o gráfico [...], o matemático ('numerismo'[6]), o simbólico, o tecnológico e o mecânico, entre outros tipos".

Outro precursor foi Brian Street, pesquisador que realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã, durante os anos de 1970, tendo como objeto de investigação os usos e os significados do *letramento*[7] na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. O conceito – anteriormente visto como uma habilidade técnica, neutra – foi contraposto pelo autor a partir da perspectiva denominada *New Literacy Studies*[8], passando a ser considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas. Tal concepção de letramento tem sido utilizada em investigações de autores brasileiros[9] que, na realização de suas análises, salientam as especificidades do contexto nacional.

No livro *Social Literacies: critical aproaches to literacy in development, ethnography and education*[10], a expressão presente no título constitui um indicativo da explicitação, pelo autor (1995), do conceito: primeiramente, sua natureza social é destacada, depois, através do uso do plural, o caráter múltiplo

das práticas de letramento é evidenciado. Nessa perspectiva, a leitura, a escrita e a oralidade compõem o letramento.

Com a difusão dos Novos Estudos do Letramento, Street percebeu a necessidade de atualizar as perspectivas teóricas, bem como suas implicações no contexto educacional e suas políticas. No artigo *What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*[11] (2003), o autor retoma conceitos centrais da teoria – aliando questões mais amplas da abordagem social como textualidade, identidade e poder –, apresenta críticas e desenvolve propostas de intervenções no ensino, currículo, critérios de avaliação, treinamento de professores em ambientes formais e informais.

Paulo Freire, cuja produção teórica exerce impacto internacional, circula como o precursor brasileiro do conceito de letramento. Dentre sua produção, mundialmente reconhecida, destaco o clássico *Pedagogia do Oprimido* (2008) que vem sendo reeditado e traduzido para várias línguas desde a década de 1970. Nele, Freire lança os pressupostos de sua pedagogia voltada à educação popular, criticando a concepção bancária da educação em favor de uma concepção problematizadora e libertadora construída por meio da dialogicidade e da significação conscientizadora na investigação dos temas geradores.

Por se relacionar diretamente às práticas de leitura e de escrita, saliento, também, a publicação, em 1982, de *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam* na qual o autor propõe uma compreensão crítica do ato de ler, não restringindo a leitura à decodificação pura da linguagem escrita, mas ampliando o conceito para a compreensão do mundo. Sua célebre frase: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 2006, p. 11) tem sido alvo de distintas interpretações já que, muitas vezes, o ponto final é antecipado para onde, originalmente, está a vírgula. É justamente a continuidade da frase que permite seu pleno entendimento, uma vez que linguagem e realidade prendem-se dinamicamente.

Em outras palavras: para Freire, o processo de *alfabetização* inicia com a leitura do mundo – do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos –, do qual emerge a leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras – do mundo e da palavra – toma lugar a leitura da *palavramundo*. Como ler e escrever são atos "indicotomizáveis", Freire (2006, p. 20) propõe a continuação deste percurso: "De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente". Ao considerar o processo de alfabetização um movimento dinâmico, Freire (2006, p. 20) enfatiza a necessidade das palavras presentes no programa de alfabetização pertencerem ao universo vocabular dos grupos populares, carregadas da significação do povo, "grávidas de mundo". As palavras, então, inseridas em um conjunto de repre-

sentações de situações concretas possibilitam uma "[...] 'leitura' mais crítica da 'leitura' anterior menos crítica do mundo [...]" (Freire, 2006, p. 21).

A concepção de *alfabetização* freireana é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de *letramento* em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. Tal relação justifica o fato de Freire ser considerado o precursor de uma concepção brasileira de *letramento*, mesmo sem utilizar tal denominação.

História do Processo, História da Palavra: trajetórias e conceitualizações

Após a apresentação dos precursores, inicio, efetivamente, com uma das primeiras ocorrências do termo *letramento* no Brasil, presente na obra de Mary Kato, *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*, na qual a autora (1986, p. 7) explicita, nas páginas iniciais, que a função da escola seria a de introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado: "[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação". Para Kato, a norma-padrão, ou língua falada culta, seria uma consequência do *letramento*.

Em 1988, Leda Tfouni estabelece uma distinção entre *alfabetização* e *letramento* no capítulo introdutório do livro *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual a autora (1988, p. 9) situa o primeiro processo no campo individual e o segundo, no âmbito social, uma vez que "[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita".

Na tradução do texto de Graff (1990, p. 64), Tomaz Tadeu da Silva redigiu uma nota para justificar a preferência pela palavra *alfabetismo*, que teria uma definição nos dicionários muito semelhante ao termo *literacy*: "[...] qualidade ou estado de ser alfabetizado [...]", em detrimento do neologismo *letramento*. O tradutor também atenta para o fato de que o vocábulo *analfabetismo* era amplamente conhecido na língua portuguesa, referindo-se a um fenômeno candente na realidade social brasileira, o que não acontecia com o termo *alfabetismo* que se refere justamente ao estado contrário.

Tfouni (2004, p. 7-8), no prólogo de *Letramento e Alfabetização*, obra publicada pela primeira vez em 1995, explicita a utilização do neologismo *letramento* para suprir "[...] a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever".

A presença do conceito *letramento* no título de livro organizado por Angela Kleiman e publicado, primeiramente, em 1995 é uma evidência da ampliação de seu uso: *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (2004a). Baseada em Scribner e Cole, Kleiman (2004b, p. 19) explicita, na introdução, que: "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Segundo a autora (2004b), a *alfabetização* e o *letramento* são estudos distintos. Enquanto o primeiro é atrelado à escolaridade e enfatiza as competências individuais no uso e na prática da escrita, o segundo, inicialmente, contemplou as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas que acompanharam os usos da escrita nas sociedades para, depois, pesquisar os efeitos relacionados às práticas sociais e culturais dos variados grupos que utilizam a escrita.

No decorrer do texto, Kleiman (2004b) apresenta uma síntese da teoria de Street acerca do modelo autônomo e do modelo ideológico de letramento, assim como dados do estudo etnográfico de Heath que tem como unidade de análise os eventos de letramento. Diante desses referenciais, a autora trata das práticas de letramento nas escolas brasileiras e apresenta elementos da pesquisa desenvolvida sobre a interação na aula de alfabetização de adultos, focalizando a potencialidade de transformação da concepção de *letramento* dominante em tais contextos em um modelo que valoriza os usos específicos da leitura e da escrita.

Magda Soares (2003, p. 18), desde a primeira edição de *Letramento: um tema em três gêneros*, publicada em 1998, explicita o conceito como "[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita". Nessa definição, fica em destaque a precedência da alfabetização sobre o letramento, já que a aquisição do sistema de escrita é pressuposto – haja vista o uso dos vocábulos "resultado", "consequência" – para o letramento, aproximando-se de uma abordagem autônoma, segundo Street (1995). Dou visibilidade, todavia, ao longo desta seção, a outras produções acadêmicas da autora que possibilitam diferentes compreensões acerca do letramento, decorrentes do próprio movimento de construção do conceito.

Anos após a intensa divulgação de *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1999)[12] – clássico que trata dos processos e das formas através das quais a criança aprende a ler e a escrever a partir do seu ponto de vista –, diante da efervescência do vocábulo letramento, Emilia Ferreiro (2003), em entrevista à Revista Nova Escola, argumenta ser possível optar pelo uso ou do termo alfabetização ou do termo letramento, justificando que um estaria compreendido no outro. A autora faz essa afirmação por não aceitar a coexistência das duas palavras, já que tanto alfabetização poderia compreender o conceito de letramento quanto letramento poderia compreender o conceito de alfabetização. Além disso, discorda da tradução de *literacy* por letramento, preferindo a expressão *cultura escrita*, uma vez que é o acesso a essa cultura que desenca-

deia o processo de *alfabetização*. Ferreiro também argumenta que o termo letramento acarretou na redução do conceito de alfabetização à decodificação, relação da qual os estudos psicogenéticos discordam, dada a veemente crítica que Ferreiro e Teberosky (1999) tecem, a partir da psicolinguística, à decodificação advinda dos métodos de orientação sintética que preterem a leitura como construção de significado.

Soares (2004), no artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, aponta implicações à concepção de Ferreiro (2003), caso fosse implementada, afirmando que, para a possibilidade de opção por um dos termos ser concretizada, o significado da *alfabetização* precisaria ser ampliado para além da aprendizagem grafofônica e o significado do *letramento* necessitaria incorporar a aprendizagem do sistema de escrita. Desse modo, para Soares, é preferível conservar ambos os termos, enfatizando a distinção entre eles – sem haver independência e precedência de um processo em relação ao outro – através do reconhecimento das várias facetas de cada um, quais sejam: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Diante disso, cabe ressaltar o impacto das publicações de Soares na interface das áreas de letras e educação, inclusive das coleções didáticas, na diferenciação entre alfabetização e letramento, posição reiterada ainda nesta seção.

Ainda sobre os usos da tradução de *literacy*, Maria do Rosário Mortatti (2004, p. 48), na obra *Educação e letramento*, explicita:

> Em síntese, no Brasil, atualmente: "letramento" é a palavra mais recorrente utilizada na maioria dos textos acadêmicos sobre o tema e se encontra também no dicionário geral mais recente e nos dicionários técnicos de lingüística abordados; "alfabetismo" (considerada mais "vernácula") é utilizado em alguns textos acadêmicos, [...] sendo, por vezes, apresentado juntamente com "letramento" e encontrando-se também nos três dicionários gerais; e "lectoescrita" é o termo que figura no dicionário técnico de alfabetização abordado, em sentido que se quer semelhante ao de "letramento" e "alfabetismo", porém, [...] "lectoescrita" é mais recorrentemente utilizado em sentido relativamente diferente, nas propostas e práticas alfabetizadoras decorrentes do pensamento de Emilia Ferreiro.

A autora (2004, p. 38), ao analisar palavras desse campo semântico em três dicionários gerais da língua portuguesa, esclarece que *analfabeto* é a de uso mais antigo, remontando ao início do século XVIII e significando "[...] o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, que não tem instrução primária". A palavra *analfabetismo*, entretanto, é utilizada ape-

nas no final do século XIX, referindo-se ao problema que envolvia o estado ou condição de analfabeto. Contemporâneo a esse termo, *iletrado* apresenta um significado semelhante ao de analfabeto. As palavras *letrado* e *letramento* remontam aos séculos XVIII e XIX, respectivamente, não apresentando, naquela época, o sentido que assumem, no momento de seu ressurgimento, na década de 1980, quando sofrem influência do vocábulo inglês *literacy* e quando apontam a necessidade de ampliação, nas últimas décadas, da definição de saber ler e escrever.

A partir do campo da historiografia e dos Estudos Culturais, *A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler*?, de Iole Trindade (2004a), é a publicação, como livro, da tese de doutoramento da autora (2001). Ao tratar da história do *alfabetismo* no Estado do Rio Grande do Sul, são focalizadas as cartilhas e os métodos de alfabetização adotados no período entre 1890 e 1930.

Ao optar pelo termo *alfabetismo*, ao invés de *letramento*, a autora justifica, claramente, que o primeiro está mais próximo às palavras *analfabetismo* e *alfabetização*, associa-o às práticas sociais da leitura e da escrita, apoiando-se na definição que Graff faz do conceito, uma vez que é polissêmico. Além disso, Trindade (2004a, p. 35) diferencia *alfabetização* de *alfabetismo*, relacionando o primeiro conceito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e o segundo aos "[...] usos históricos, culturais, sociais, etc., que se fazem dessas habilidades, independentemente da qualidade e complexidade de domínio das mesmas".

A autora (2004b), no artigo *A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (an)Alfabetismos*, examina um recorte da produção acadêmica na área da alfabetização tecendo uma análise cultural. Trindade, inicialmente, apresenta uma discussão sobre os conceitos de *alfabetização* e *(an)alfabetismo*, interpretando essas *invenções* enquanto produtos culturais datados, valendo-se de autores como Street, Graff, Cook-Gumperz e Marzola. A autora põe em pauta três grupos de discursos circulantes como *verdades* que orientam a produção acadêmica: os estudos sobre *analfabetismo*, sobre métodos e processos de *alfabetização* e sobre *alfabetismo* e *letramento*. Por fim, coloca tais *verdades* em suspeição, propondo uma reflexão acerca dos fatores que levaram esses temas a destacarem-se em meio a tantos outros, analisando os deslocamentos, as identidades produzidas e as diferenças entre as produções acadêmicas.

No artigo *Um Olhar dos Estudos Culturais sobre Artefatos e Práticas Sociais e Escolares de Alfabetização e Alfabetismo*, Trindade (2005, p. 132) enfatiza a necessidade de contextualização das práticas de letramento, afirmando: "Enfim, todos(as) nós somos ou mais ou menos alfabetizados(as), ou mais ou menos letrados(as), dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias". Essa perspectiva aponta que os inúmeros artefatos e práticas sociais e escolares de *alfabetização* e de *alfabetismo* que povoam o mundo letrado

exigem, portanto, outros olhares para além daqueles que são de alcance dos discursos que os constituem. Tais olhares podem ser visualizados em análises a partir de referenciais teóricos dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos.

A partir de uma perspectiva educacional e política, é necessário evidenciar as diferentes opiniões de Moacir Gadotti e Soares sobre os termos quando discutem a questão *Alfabetização e Letramento Têm o Mesmo Significado?* Ambos os autores apresentam Paulo Freire para sustentar seus argumentos. Soares indica-o como um precursor do conceito de letramento, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura. A autora (2005), mesmo considerando a concepção freireana de alfabetização em sentido amplo, advoga em favor da decomposição desse processo em dois: a aprendizagem do sistema de escrita, convencional e em grande parte arbitrário e a aprendizagem dos usos e funções sociais, culturais e políticos da leitura e da escrita. Ao tratar dessas relações de aproximação e de distanciamento entre *alfabetização* e *letramento*, enfatiza que é necessário distinguir esses processos tanto pedagógica como politicamente: pedagogicamente porque são objetos diferentes de aprendizagem e, por conseguinte, demandam distintos procedimentos de ensino; politicamente porque o acesso ao mundo da escrita é mais do que "[...] um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas [...] um processo de real inclusão social, cultural e política – um processo de letramento" (Soares, 2005, p. 52).

Gadotti (2005), por sua vez, afirma que utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização é uma posição ideológica contrária à tradição freireana, pois reduz esse processo à técnica de leitura e de escrita e esvazia seu caráter político, assim como o da educação. Gadotti justifica tal assertiva enfatizando o peso da palavra *alfabetização* no contexto da educação popular, já que, para Freire, alfabetização é uma prática discursiva que possibilita a leitura crítica da realidade, constituindo-se como um instrumento de resgate da cidadania e de engajamento em movimentos que lutam pela transformação social. Ainda, Gadotti (2005, p. 48) coaduna com a posição de Ferreiro (2003) de que traduzir *literacy* por letramento seria um "retrocesso conceitual". Apesar da dissonância entre Soares e Gadotti, é possível afirmar que o termo alfabetização, no amplo sentido que Freire atribui à palavra, materializa-se nas práticas sociais, culturais e políticas de leitura e de escrita.

Em conferência proferida por Soares (2007) intitulada *Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento*, a pesquisadora salientou que o termo *letramento* está semanticamente saturado e apontou os estudos antropológicos de Brian Street[13] como responsáveis por uma revolução conceitual da palavra *literacy*, podendo ser traduzida, para a língua portuguesa, como *cultura escrita*[14]. Já o termo *alfabetização* seria a tradução dos vocábulos *reading* e *early reading* da língua inglesa, significando a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita.

Diante desse breve mapeamento da emergência dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento, foram evidenciadas as escolhas e os significados atribuídos pelos autores à medida da publicação de seus estudos. É importante destacar, também, que tais preferências relacionam-se a determinadas bases teóricas que focalizam os processos de leitura e de escrita. Por isso, a seleção, utilização e defesa de cada palavra têm ocasionado disputas por espaço e reconhecimento no meio acadêmico, tais como o contraponto entre Ferreiro (2003) e Soares (2004) e entre essa mesma autora e Gadotti (2005), anunciado em artigos de revistas pedagógicas. Além disso, no contexto brasileiro, em que os recursos são parcos, cabe ressaltar que tais disputas também estão vinculadas à busca, na academia, por financiamento para pesquisas em instituições de fomento, por publicações em editoras e revistas de prestígio e, por conquista, ou, pelo menos, garantia de espaço nas avaliações da Capes[15].

Na tentativa de evidenciar os cruzamentos da teia semântica que envolve os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento, procurei indicar o complexo movimento de apreensão, construção e socialização dos mesmos, situando os pesquisadores no contexto de suas matrizes teóricas que delineiam os diferentes modos de representar suas concepções. Assim, é possível, também, visualizar a revisão e a modificação das escolhas dos autores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, no que se refere aos termos em questão, uma vez que, recentemente, Soares (2007) aceitou a tradução de *literacy* por *cultura escrita*, preferência já anunciada, quatro anos antes, por Ferreiro (2003).

A definição dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento não é realizada, explicitamente, por todos os autores. Grande parte das produções acadêmicas exige um processo de inferência da posição ocupada acerca do conceito abordado. Graff (1990) enfatiza que esta definição é essencial aos estudos que tratam do assunto. Por isso, explicito *alfabetização* como o processo de aquisição da leitura e da escrita e, diante do referencial teórico a seguir apresentado, faço a opção por *letramento* no lugar de *alfabetismo* no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização de tais habilidades, mesmo que distantes da forma convencional. Na contemporaneidade, percebe-se que a palavra *letramento* tornou-se abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, presente em conversas informais entre professores, em documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita divulgadas pela mídia.

Oralidade, Leitura e Escrita na Constituição de Práticas e Eventos de Letramento

Ao considerar a polissemia envolvida no conceito de letramento, demarcar sua abrangência e especificar o que são práticas e eventos de letramento pres-

supõem também disputar diferentes atribuições de sentido. O alargamento das fronteiras concernentes à explicitação do conceito tem ampliado seu domínio para além da leitura e da escrita, aspectos já consagrados nas definições do termo, indo em direção a outros tipos de habilidades ou competências como *numeramento*, *letramento digital*, *letramento visual*. No que se refere às práticas e eventos de letramento, a linha que separa tais concepções não é precisa, já que podem ser visualizadas, na produção acadêmica, como expressões distintas, sinônimas, interdependentes, ou complementares.

Procuro, portanto, demarcar o letramento no que concerne a sua abrangência e definir os conceitos de *práticas e eventos de letramento* a partir do referencial teórico nomeado Novos Estudos do Letramento, que, como já foi referido, tem Brian Street como o principal representante. Tal pesquisador constantemente especifica, em suas produções, os conceitos que utiliza, por isso seleciono, aqui, algumas publicações[16] para exame: Street (1995, 2003), Street e Lefstein (2007). Outros autores, entretanto, são incluídos nesta seção por representarem determinadas perspectivas necessárias à compreensão dos conceitos aqui selecionados para explicitação e análise.

Street e Lefstein (2007, p. 7) relacionam possibilidades de abrangência do conceito de letramento, elencando leitura, escrita, fala e audição como seus elementos constitutivos; incluem, também, a língua, diferentes modos semióticos e meios de comunicação e indicam os gêneros do cotidiano *versus* gêneros acadêmicos como alternativas de análise do letramento. Percebo que a seleção de excertos que compõem a referida publicação contempla todos esses aspectos, entretanto, fica evidente o foco dos autores no letramento como leitura e escrita, nem sempre considerando a fala e a audição, aqui referidas como oralidade, uma vez que sua exclusão ou inclusão é uma das diferenças que caracterizam, respectivamente, os modelos autônomo e ideológico de letramento, a seguir explicitados. Apesar de enfatizarem oralidade, leitura e escrita, os autores realçam a necessidade de compreensão do processo no seu contexto social e apontam os *novos letramentos* e a *multimodalidade* como áreas emergentes que contemplam sistemas semióticos mais amplos, para além dos sistemas linguísticos.

Seleciono, então, o enfoque do letramento como leitura, escrita e oralidade, considerando esses seus três elementos constitutivos. Diante disso, é necessário discutir como a relação entre cultura escrita e oralidade foi se constituindo nos discursos acadêmicos. A concepção da *grande divisão* entre tais domínios tem Walter Ong e Jack Goody como principais expoentes. O relato clássico de Goody estabelece uma grande divisão entre povos letrados e não letrados, argumentando a favor das qualidades inerentes à escrita e atenuando aquelas referentes à comunicação oral, atribuindo, assim, uma superioridade da escrita em relação à fala. Com o intuito de amenizar as diferenças entre o discurso oral e o escrito, um grupo de pesquisadores, entre eles David Olson, caracterizou a relação entre os dois domínios como um *continuum*. Street (1995) examina e argumenta como ambas as concepções ainda se aproximam, uma vez que

oralidade e escrita continuam a apresentar consequências sociais e cognitivas muito diferentes, caracterizando o que o autor (1984 apud Street; Lefstein, 2007, p. 116-118) nomeou de *modelo autônomo de letramento*. Street discorda dessa abordagem e enfatiza a imbricada interação entre as formas orais e letradas[17], indo contra a grande divisão entre tais domínios, uma vez que estão relacionados na sociedade. Assim, apresenta um *modelo ideológico de letramento* que focaliza as práticas sociais específicas de oralidade, leitura e escrita.

Street (1995, p. 160-161) esclarece que a distinção por ele delineada entre um modelo autônomo e outro, ideológico de letramento, foi inadequadamente interpretada como sendo uma relação de oposição. O autor propõe, então, uma abordagem alternativa na qual o modelo ideológico, caracterizado por ser social e contextual, inclui o modelo autônomo, interpretado como escolar e descontextualizado. O modelo ideológico é, portanto, uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais e não nega habilidades técnicas ou aspectos cognitivos de ler e escrever, mas percebe-os como encapsulados em culturas e em estruturas de poder. Street (1995, p. 149) argumenta a favor de um modelo ideológico metodológica e teoricamente sensível às variações locais das práticas de letramento e que seja capaz de compreender os usos individuais das pessoas e os significados da leitura e da escrita. O modelo ideológico não se contrapõe às habilidades técnicas e aos aspectos cognitivos da leitura e da escrita e inclui, de certa forma, as interpretações do modelo autônomo.

Street e Lefstein (2007, p. 133-134), ao discutirem a diferença entre fala e textos escritos, a partir dos argumentos de Olson, expõem que a escrita envolve muitas características paralinguísticas[18] equivalentes, de alguma maneira, aos gestos, à expressão facial e à entonação da língua falada, tais como a escolha do tipo, do tamanho e da cor da letra, a disposição do texto no papel, o uso de aspas. De todas essas decisões, emanam significados que vão além dos meios léxicos e sintáticos. Assim, há mais semelhanças do que diferenças entre a oralidade e a escrita. O letramento[19], portanto, não pode ser separado da oralidade, uma vez que características atribuídas a apenas um dos domínios podem ser encontradas em ambos.

Depois de examinar a abordagem da grande divisão, sobretudo na perspectiva de Ong, Street (1995) afirma a impossibilidade de conceber a escrita isolada de outro meio de comunicação e que as práticas de letramento são sempre encaixadas em usos orais, havendo uma mistura de discursos que usam a fala e discursos que utilizam a leitura e a escrita. O autor sugere, então, investigar a relação entre práticas e eventos de letramento[20] e práticas e eventos de oralidade –, interstício potencialmente fecundo para pesquisa, sublinho.

É importante assinalar que Street separa, muitas vezes, letramento de oralidade, relacionando o primeiro processo à leitura e à escrita. Isso não significa, porém, que o autor desconsidere a fala como componente do letramento, mas, justamente, parece fazer essa distinção para colocar em um mesmo patamar tanto práticas e eventos de oralidade, quanto de leitura e escrita – domínios separados, pela grande divisão, no modelo autônomo.

Street e Lefstein (2007), ao selecionarem e compilarem pesquisas acerca dos significados e usos cotidianos do letramento em contextos culturais específicos, destacam, na abordagem etnográfica, os estudos clássicos de Shirley Brice Heath, publicados em 1983, e de David Barton e Mary Hamilton, em 1998. Ambas as investigações focalizam práticas de letramento culturalmente diferentes: enquanto a primeira ocorreu em três comunidades no sul dos Estados Unidos, a segunda teve lugar em uma cidade no norte da Inglaterra.

Street, na perspectiva de um modelo ideológico, ao descrever a especificidade dos letramentos em lugares e momentos determinados, apresenta alguns conceitos produtivos para essa abordagem. Iniciamos com a noção de *evento de letramento*, presente no estudo etnográfico de Heath (1983, p. 50) que o definiu como "*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes*"[21]. Street ampliou o conceito para a noção de *práticas de letramento*, investigando os contextos sociais, culturais, políticos e históricos em que os eventos estão inscritos, bem como os discursos e as relações de poder que os regulam. Inicialmente, Street utilizou a expressão práticas de letramento para focalizar as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita. Depois, ampliou o significado do termo para levar em conta os eventos, tanto no sentido atribuído por Heath, quanto no dos modelos sociais de letramento que os participantes utilizam para se dirigir a esses eventos e que lhes dão sentido. Com essa ampliação, os eventos de letramento são relacionados a conceitos e modelos sociais concernentes a sua própria natureza, que os fazem funcionar e que lhes dão sentido. As práticas de letramento, portanto, relacionam-se a uma concepção cultural mais ampla de determinadas formas de pensar, ler e escrever em contextos culturais.

Em decorrência, práticas de letramento assentam-se em um nível mais elevado de abstração e referem-se tanto ao comportamento quanto às conceitualizações sociais e culturais que dão significados aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não apenas os eventos de letramento – como ocasiões empíricas nas quais o letramento seja essencial –, mas também modelos culturais de tais eventos que deles se originam.

Barton e Hamilton (2000), com base em Heath, Scribner e Cole e Street, desenvolvem ainda mais os conceitos de práticas e eventos de letramento e explicam alguns princípios da teoria social desse processo. A partir da assertiva central de que *letramento é uma prática social*, seis proposições dela decorrem:

> Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
> There are different literacies associated with different domains of life.
> Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
> Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
> Literacy is historically situated.

> Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making[22]. (Barton; Hamilton, 2000 apud Street; Lefstein, 2007, p. 144).

Diante da temática expressa no início desta seção, dirijo meu foco de análise à primeira assertiva sobre a teoria social do letramento. A noção de práticas de letramento, como formas culturais de utilizá-lo, apresenta um caráter abstrato, não sendo totalmente observável em atividades e tarefas. Daí a relação com o conceito de eventos de letramento, considerados episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldados. Muitos eventos de letramento do cotidiano são atividades regulares repetidas, ligadas a sequências rotineiras próprias do lar, de locais de trabalho, de escolas e de outras agências sociais. Por isso, o letramento adquire sentido quando situado em um determinado contexto que influencia suas formas e uso. Geralmente, o texto escrito está presente nos eventos, desencadeando interações entre os participantes, sendo necessária a análise da produção e do uso dos materiais para a realização de pesquisas.

É possível afirmar, portanto, de acordo com a primeira assertiva explicitada por Barton e Hamilton (2000, p. 8), que o letramento é constituído por três elementos: as práticas, os eventos e os textos, já que as práticas são observáveis em eventos mediados por materiais escritos. Assim, o estudo dos letramentos locais possibilita identificar eventos e textos do cotidiano para conhecer as práticas das pessoas, o que elas fazem com os textos e quais os significados atribuídos às atividades de leitura e de escrita, entrelaçadas com a língua falada.

Street e Lefstein (2007, p. 193) também desenvolvem uma distinção entre eventos e práticas de letramento:

> [...] we start by identifying a literacy event, that is an activity in which a written text plays a role. We use the description of a literacy event as a basis to analyse a literacy practice, that is both the social practices of reading and writing and the conceptions or 'models' of literacy that participants use to make sense of them[23].

Os eventos, portanto, adquirem sentido porque estão localizados nas práticas. A repetição de eventos se transforma, com o passar do tempo, em uma prática. Para visualizar tal transição, os autores (2007, p. 195) apontam a necessidade de descrição sistemática de um evento através de seus componentes-chave: cenário, participantes, texto(s) e outros objetos, ações e sequências, regras, interpretação e contextos. Assim, um evento recorrente passa a ser uma prática de letramento.

Saliento, então, que Street procurou esclarecer, em sua produção intelectual, tanto suas bases teóricas quanto conceitualizações posteriores que deram continuidade às suas interpretações. Dou visibilidade, a seguir, a esses dois aspectos, respectivamente, nos estudos de Heath e de Barton e Hamilton.

Como uma abordagem alternativa, na perspectiva do modelo ideológico, Street sugere a utilização dos conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento que consideram as semelhanças entre os discursos oral e escrito. A noção de práticas de letramento foi, então, desenvolvida a partir da conceitualização de Heath (1983) de eventos de letramento, ampliando sua concepção.

Enquanto Street sinaliza oralidade, leitura e escrita como os elementos constitutivos do letramento, Barton e Hamilton (2000) explicitam que as práticas, os eventos e os textos compõem o letramento. Esses diferentes alcances não se excluem, ao contrário, sinalizam a imbricada relação entre as duas perspectivas, já evidenciadas no título desta seção.

Ainda enfatizo que a proximidade entre as conceituações de Heath (1983), de Barton e Hamilton (2000) e de Street e Lefstein (2007) sobre *evento de letramento* dá-se, sobretudo, pela presença do texto escrito na interação entre os sujeitos. Diante disso, é possível analisar uma determinada prática de letramento a partir de eventos de oralidade, de leitura e de escrita que a constituem, mediados por material escrito. Este é, justamente, um consistente delineamento metodológico para a realização de pesquisas em educação na interface com os estudos da linguagem.

O Entrelaçamento dos Múltiplos Olhares: implicações para pesquisa

Diante da produção acadêmica aqui apresentada cabem, ainda, algumas considerações no intuito de propor fechamentos, mas, por outro lado, de possibilitar a continuidade deste percurso que, pela natureza do tema, não se esgota neste momento. A partir da trajetória dos estudos sobre alfabetização, alfabetismo e letramento, desde aqueles que descrevem historicamente os deslocamentos dos discursos até os que propõem alternativas de ação às práticas pedagógicas, foi possível mapear as diferentes perspectivas pelas quais se torna possível visualizar os conceitos.

Considerando tal diversidade, procurei dar visibilidade a um determinado referencial teórico que acredito ser extremamente produtivo para o desenvolvimento de pesquisas em educação: os Novos Estudos do Letramento. A partir dele, foi possível demarcar o letramento no que concerne a sua abrangência – definido como oralidade, leitura e escrita – e discutir os conceitos de práticas e eventos de letramento. Fica evidente, nessa perspectiva, o caráter múltiplo e social das práticas de letramento, que precisam ser compreendidas em contextos sociais reais. A leitura, a escrita e a oralidade estão localizadas dentro dessas reais práticas sociais e linguísticas que lhes atribuem significado.

Ao considerar, a partir dos Novos Estudos do Letramento, que os eventos são episódios observáveis que emergem de práticas, valho-me da necessidade,

apontada por Street e Lefstein (2007), de descrever os componentes-chave que constituem um evento para enfatizar a necessidade do olhar atento do pesquisador a esta interação que ocorre entre os participantes, mediada por material escrito. Reside aí a potencialidade de tais conceitos, já que é possível, a partir da identificação dos eventos cotidianos dos quais os sujeitos participam, conhecer suas práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

Por fim, ressalto que as concepções aqui apresentadas fornecem indicativos dos discursos circulantes de cada época, das lutas pela supremacia de um sobre o outro, assim como das repercussões dos mesmos nas práticas pedagógicas. Através da localização das produções acadêmicas, foi possível perceber a força que cada perspectiva apresentou em determinado período. As rupturas entre os discursos não são, entretanto, limitadores que encerram um ciclo e iniciam outro, mas possibilitam a coexistência de diferentes conceituações na contemporaneidade.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1 Este estudo é resultado de um recorte teórico e metodológico da tese intitulada "Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem" (Piccoli, 2009) defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Degani Veit. Os referenciais teóricos presentes nesta investigação foram selecionados, sobretudo, a partir dos Seminários Avançados ministrados pela Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade.

2 Diante do exposto, quero reiterar o fato de que os autores, as obras e os excertos selecionados são resultado de uma escolha. Tal seleção é atravessada pela minha história de vida e pelos diferentes papéis que nela desempenho ao ser professora na área da alfabetização e pesquisadora. Sem dúvida, há outras produções e trechos significativos para serem analisados, entretanto, não cabe, aqui, realizar uma investigação que abarque todo o estado da arte da alfabetização.

3 Devido a um dos propósitos deste estudo que busca discutir as escolhas terminológicas dos autores, as palavras cujo destaque torna-se necessário são grifadas em itálico.

4 Originalmente, o artigo intitula-se *Reflections on the History of Literacy: overview, critique and proposals* (grifo meu). Ver especificações da tradução ao longo do texto.

5 Os estudos de Trindade (2001, 2004a, 2004b, 2005) exemplificam investigações nas perspectivas teóricas citadas.

6 Este vocábulo é utilizado pelo tradutor do artigo de Graff (1990). Dou preferência, entretanto, ao termo *numeramento*.

7 Nas traduções ou paráfrases das produções de Street, que utiliza o termo *literacy*, *letramento* tem sido a escolha mais recorrente, consagrando expressões como *modelo autônomo e ideológico de letramento*, *práticas e eventos de letramento*. Em função disso, manter-se-á tal seleção, o que não inviabiliza, todavia, o uso da palavra *alfabetismo*, dada a significação atribuída pelo autor ao vocábulo *literacy* em um contexto de práticas sociais.

8 Novos Estudos do Letramento. Na língua inglesa, a denominação tornou-se corrente e originou a sigla NLS, por isso optei por manter a grafia em letra maiúscula na referência à expressão em português.

9 As pesquisas de caráter antropológico de Kleiman (2004b) e os estudos de Trindade (2004b, 2005) exemplificam essa perspectiva.

10 O título poderia ser traduzido como *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e educação* (tradução minha).

11 O título foi traduzido como *O que há de 'novo' nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas do letramento na teoria e na prática.*

12 Originalmente, em 1979, a obra foi publicada em espanhol sob o título *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Nino*.

13 Como já fora referido anteriormente, as investigações de Street têm influenciado pesquisas brasileiras há, pelo menos, mais de uma década, a partir da publicação, em 1995, do livro organizado por Kleiman.

14 A tradução do título do livro *Literacy and Orality* (grifo meu), organizado por David Olson e Nancy Torrance (1995), para *Cultura Escrita e Oralidade* foi alvo de críticas dos defensores do termo letramento.

15 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

16 Tais textos estão publicados em língua inglesa; por isso, optei por manter as citações no idioma original e realizar a tradução das mesmas para o português em notas de rodapé.

17 Concebidas, aqui, como leitura e escrita.

18 O prefixo grego *para* significa *ao lado*, *junto de*, *além*. *Características paralinguísticas*, portanto, referem-se a aspectos que acompanham o campo linguístico e/ou vão além dele.

19 Nessa comparação, letramento diz respeito à leitura e à escrita.

20 Novamente, aqui, letramento é concebido como leitura e escrita.

21 Esse conceito poderia ser traduzido como "qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos" (tradução minha).

22 Tais assertivas poderiam ser traduzidas como:
O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser deduzidas de eventos que são mediados por textos escritos.
Há diferentes letramentos relacionados a diferentes esferas de atividade.
As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.

As práticas de letramento são intencionais e inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos.
O letramento é situado historicamente.
As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de compreensão (tradução minha).

23 Essa citação poderia ser traduzida como: "[...] iniciamos identificando um evento de letramento, que é uma atividade na qual um texto escrito desempenha determinado papel. Utilizamos a descrição de evento de letramento como base para analisar uma prática de letramento, que compreende tanto práticas sociais de leitura e de escrita quanto conceitos ou 'modelos' de letramento que os participantes usam para compreendê-los" (tradução minha).

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n.34, p. 48-49, maio/jul. 2005.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p.30-64, 1990.

HEATH, Shirley Brice. **Ways With Words:** language, life, and work in communities and classrooms. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1983.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 15-61.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Org.). Tradução de Valter Lellis Siqueira. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento**: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem. Porto Alegre:

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 207 p. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação).

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n.34, p. 50-52, maio/jul. 2005.

SOARES, Magda Becker. **Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento**. Conferência proferida no Primeiro Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Comunicação oral).

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. What´s "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, p. 77-91, may. 2003. Disponível em: http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf. Acesso em: 10 jan. 2007.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. London / New York: Routledge, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos Não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 490p. Tese (Doutorado em Educação).

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v.29, n.2, p. 125-142, jul./dez. 2004b.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 123-133.

Luciana Piccoli é doutora em Educação e professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: luciana.piccoli@ufrgs.br



Como tantas: Maria

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

RESUMO – Como tantas: Maria. O texto apresenta resultados de pesquisa sobre modos de subjetivação de relações homoeróticas em um CAPS de Aracaju/SE. Busca desnaturalizar práticas, crenças e valores articulados em estereótipos sobre as questões de gênero e sexualidade encontradas nos discursos das diferentes funções sujeito que compõem o campo de intervenção: técnico/as, usuário/as, familiares e gestore/as. A pesquisa salienta modos de atualização da discriminação que se traduzem em *pedagogias de gênero e sexualidade*, formando e informando relações institucionais e práticas profissionais. Sinalizando limites, limitações e desafios da política de saúde mental, orientado para discutir o caráter de evidência dos saberes e fazeres que produzem e naturalizam corpos normalizados e identificados, o itinerário volta-se para o encontro com o inusitado. Linhas imprevisíveis de análises apontam direções outras, desenhando formas inventivas de relação com o *outro*. Formas, inclusive, ainda por virem.

Palavras-chave: **Saúde Mental. CAPS. Modos de Subjetivação. Relações Homoeróticas. Pedagogias de Gênero e de Sexualidade.**

ABSTRACT – Like many others: Maria. This paper presents research results about modes of subjectivation of homoerotic relations in a CAPS in Aracaju, Sergipe. Aims to denaturalize sexual practices and values found in the discourses of different functions subject which compose the field of intervention: technicians, users, relatives and managers. The research points out changes and ways of updating discrimination which reveals themselves in 'gender and sexuality pedagogies' forming and informing institutional relations and professional practices. Signaling limits, limitations and challenges of the public policy of the mental health, and orientated to discuss the character of evidence of the knowledge and practices which produce and naturalize normalized and identified bodies, the itinerary turns to meet the unexpected. Unpredictable lines of analyses which points towards other directions, drawing inventive forms of relations with the 'other'. Forms even yet to come.

Keywords: **Mental Health. CAPS. Modes of Subjectivation. Homoerotic Relations. Pedagogies of Gender and of Sexuality.**

O curta de animação *Vida Maria* de Márcio Ramos (2007) inicia com a seguinte cena: numa casa do sertão nordestino, a menina Maria José está na janela *desenhando nome*, quando sua mãe, irritada, vai ao seu encontro e lhe chama atenção: "em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá fora arranjar o que fazer vá. Tem o pátio pra varrer, tem que dar água pros bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda Maria!". Maria prontamente obedece. Ao longo do tempo, Maria José vai parando de *escrever nome* e cada vez mais seu corpo vai se encerrando nas tarefas designadas por sua mãe e encarnando um modelo de mulher instituído e naturalizado. Este se resume em casar com um homem, ter filhos e desenvolver tarefas domésticas. Maria casa, tem *uma penca* de filhos, trabalha, envelhece. O tempo passa (passa?) e Maria não percebe. Quando a menina Maria de Lourdes, sua filha, está na janela *escrevendo nome*, Maria José, encarnação de sua mãe, irritada como ela, vai ao seu encontro e lhe chama atenção: "em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá fora arranjar o que fazer vá. Tem o pátio pra varrer, tem que dar água pros bichos. Vai menina! Vê se tu me ajuda Maria!". Uma nova (nova?) Maria está sendo formada...

Da Fabricação de Corpos e Sujeitos Sexuados, Generificados e Sexualizados

De acordo com Foucault (2001, p. 146), a potência da economia de poder moderna, a qual se atualiza no contemporâneo, reside no fato dela materializar-se em técnicas de subjetivação, assumindo as formas mais regionais e, dessa forma, atingindo a *realidade* mais concreta dos corpos: "o poder penetrou no corpo [individual e social][1], encontra-se exposto no próprio corpo" e produz efeitos sobre ele.

Com a finalidade de administração da vida, o biopoder, antes de tudo, investe no biológico, no somático, no corporal: "o biológico reflete-se no político, fazendo com que haja uma proliferação de tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência", o que inclui os modos de ser homem e mulher, as masculinidades e feminilidades, bem como as formas de e com quem ter relações afetivo/sexuais (Piovezani Filho, 2004, p. 139).

Esse tipo de relações de poder põe em circulação práticas discursivas e não-discursivas que, de acordo com interesses particulares, fazem a circunscrição da vida em quadros de referência específicos. Tais práticas tomam corpo e tomam o próprio corpo em esquemas de comportamento, em conjuntos técnicos, em instituições que, atuando de forma articulada, operacionalizam a transmissão e a difusão de modos específicos de subjetivação. A medicina é uma dessas instituições, como também a psiquiatria, a sexologia, a farmacologia, a psicologia, a pedagogia, a demografia, a estatística, as *mass media*, a religião etc.

Uma vez organizadas entre si, as instituições produzem uma sensação de estabilidade, que tende a ser naturalizada, e uma operação contínua de moralização. Nesse sentido, a instituição *moral* parece se apresentar como "âncora invisível de todas as outras instituições – derradeira tábua de salvação, arrimo do instituído –, reproduzindo sempre o mesmo como se fosse o único modo de existência" (Paulon, 2006, p. 121). A constituição do sujeito se dá, assim, atravessada pela moral estratificada de uma época.

Perspectivado dessa maneira, "o corpo é uma realidade bio-política" e as diversas instituições são estratégias biopolíticas (Foucault, 2001, p. 80). Nessa direção, especifica-se o sentido de educação e de pedagogia: o cerne da função educativa parece ser garantir uma socialização padronizada sob a égide do Estado capitalista e a pedagogia um mecanismo para operacionalizar tal função. Educação e pedagogia têm como objetivo educar, formar corpos e sujeitos, construir para eles um possível pré-estruturado.

Em outras palavras, tal economia de poder "impõe a si mesma o dever de fazer de cada um de nós alguém [...] com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade [...] que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós" (Ferre, 2001, p. 196). Na esteira dos dispositivos de identificação modelizantes, tal como o educacional, "o 'eu' se forja em peles" (Swain, 2002, p. 325): corpos normalizados, enrijecidos, subjetividades identificáveis ou identificadas, identidades resistentes.

Um conjunto de práticas é, então, estabelecido para suprimir a desordem, a ambivalência, a indefinição, o desenquadramento, o imprevisível, instaurando-se uma espécie de etnocentrismo que, além da recusa em aceitar o não-semelhante, o não-idêntico, constrói o preconceito que instrumentaliza uma relação de dominação (Elias, 2000). Apresenta-se, assim, uma obsessão pela diferença: uma urgência em sublinhar as diferenças a fim de mantê-las distantes, tornando-as conhecidas, nomeáveis, imóveis (Veiga-Neto, 2001). Identificados, marcados como identidades dissidentes/ desviantes/ anormais/ doentes, o corpo dos *outros*, *corpo abjeto*, parece marcar as fronteiras e os limites, indicando "o espaço que não pode ser atravessado" (Louro, 2004, p. 18).

Desse modo, fabricou-se o corpo do outro: totalidades de anormalidade, dependentes das *traduções oficiais* que insistem em aprisionar/integrar a diferença a discursos e práticas institucionais, identificando-a, petrificando-a, opondo-a a nós e ao nosso corpo, *totalidades de normalidade* (Duschatzcky; Skliar, 2001). *Traduções etnocêntricas* que não negam a diferença, e sim se apropriam da mesma, "traduzindo-a à sua própria linguagem" (Larrosa; Skliar, 2001, p. 19).

Nós/Outros. "As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e que o segundo existe fora do domínio daquele" (Veiga-Neto, 2001, p. 113). Além disso:

> [...] a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os, tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis -, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal, mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma (Veiga-Neto, 2001, p. 115).

Aqueles que se furtam ao esquadrinhamento, à identificação, que vivem "os limbos felizes de uma não-identidade" (Foucault, 2004, p. 88), que habitam as fronteiras rigidamente estabelecidas entre identidade normal e anormal, anunciando a arbitrariedade de tais divisões, são postos entre parênteses, traduzindo-se o hibridismo, a resistência de corpos que ousam não se enquadrar nos modelos identitários propostos, em apagamento.

Antes de amanhecermos a vida, há que nos sentir e nos colocar em um e somente num dos lados das séries dicotômicas. Talvez por isso, dentre as diversas díades, aquela que é representada como mais central é a divisão entre homens e mulheres, mais especificamente, aquilo que se refere às identidades de gênero e identidades sexuais. A partir do momento em que se criou a noção da *bi-sexualidade* originária (diferenças sexuais radicais e naturalizadas entre Homem e Mulher), o sexo *biológico* aparece como evidência maior da identidade *humana*: "algo invasivo, que perpassava o caráter, amores, sentimentos e sofrimentos morais dos indivíduos" (Costa, 1996, p. 86).

Disso decorre a necessidade de saber logo o sexo do bebê, ter a certeza de que ele está seguro, abrigado em um dos lados da série binária. Caso essa diferenciação não ocorra, instala-se a urgência do médico, representante da normalização, em interferir na ambiguidade e delimitar, sem vacilo, o sexo do bebê: a angústia dos pais, da família, da comunidade, da sociedade, se encontra materializada nas intervenções precoces da equipe médica.

Ressalte-se aqui o questionamento de Corrêa (2004, p. 174) acerca do porquê, "em nossa sociedade", a mutilação sexual não é problematizada como o é pelas pessoas que a estudam "nas assim chamadas sociedades primitivas". "Convenções disciplinares [...] regem a discussão dessas intervenções sobre o corpo na nossa sociedade e em outras sociedades: convenções médicas, convenções jurídicas, convenções antropológicas, entre outras". Nessa mesma direção, Louro (2004, p. 15) indica que:

> [...] a declaração "É uma menina!" ou "É um menino!" [...] instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou uma decisão sobre um corpo. [...] essa asserção desencadeia todo um processo de "fazer" desse corpo um corpo feminino ou masculino [...] um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como sujeito legítimo, como um "corpo que importa", o sujeito tende a se ver obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura.

Nesse mesmo sentido, Butler (2003, p. 25) problematiza o conceito de gênero:

> [...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]; o gênero não está para a cultura, assim como o sexo está para a natureza; ele também é o meio discursivo cultural pelo qual "a natureza sexuada" ou "um sexo natural" é produzido e estabelecido como pré-discursivo. Colocar a dualidade do sexo em um domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas.

Entendendo, então, ambos, gênero e sexo, como construções político-culturais, "a lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário", não está garantida de uma vez por todas: "um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade 'legítimos'" e, mais ainda, para naturalizar as normas de gênero (Louro, 2004, p. 16). Tais normas "têm, portanto, caráter performativo [...] de produzir aquilo que nomeiam": corpos e sujeitos normalizados, sexuados, generificados e sexualizados (Louro, 2004, p. 43-44).

Nesse sentido, o dispositivo *sexualidade* (Foucault, 2005), com suas *pedagogias do gênero e da sexualidade* (Louro, 2004, 2007), articula-se com inúmeros outros dispositivos e pedagogias que compõem a trama biopolítica e objetivam formar sujeitos e seus corpos de modo a torná-los úteis aos mecanismos de poder em jogo. "Despertai jovens, de vossos gozos ilusórios, de vossos disfarces e lembrai-vos de que tendes um verdadeiro sexo". "Não nos enganemos a respeito de nosso sexo"! "A ordem sexual é onde devemos procurar nossa verdadeira e definitiva identidade"! Regimes de verdade em que valores circulam como verdades, cuja força situa-se na sua rearfirmação constante (Foucault, 2004, p. 85).

Por meio do dispositivo *sexualidade*, ou seja, através de um conjunto heterogêneo de práticas que desempenham uma função estratégica de sujeição, naturaliza-se o dimorfismo sexual (ou se existe como homem, ou como mulher) e a heterossexualidade (o único tipo pensável e possível de relação sexual, justificada pela reprodução); instaura-se uma correspondência sem frestas, entre sexo, gênero e sexualidade. Por exemplo, o indivíduo que nasce com uma genitália masculina, deve transformar-se em um homem no plano das expectativas e identificações de gênero, manifestando *naturalmente*, no plano da sexualidade, desejos e práticas sexuais (Bento, 2004; Foucault, 2004; Louro, 2004).

Esse sistema sexo/gênero/sexualidade polariza, hierarquiza e fixa identidades assimétricas, fundamentadas no sexo:

> De um lado, o [Homem], o masculino, cuja genitália física e metafórica, concede-lhe um local de poder e de autoridade enquanto sujeito universal: homem sinônimo de humano, [de humanidade], sujeito dotado de transcendência. De

> outro, [a mulher], o feminino, o Outro inevitável, marcado [pela natureza], pela imanência de um corpo que lhe é destino, na maternidade e na sexualidade (Swain, 2002, p. 328).

Esse mesmo sistema polariza, hierarquiza e fixa as identidades assimétricas do Masculino e do Feminino, do Heterossexual e do Homossexual, estigmatizando as identidades que compõem o segundo termo da série binária e colocando entre parênteses, desautorizando a existência do nomadismo e hibridismo que ocorre no *entre*, no *meio* desses pólos, região habitada por intensidades que resistem à purificação e que trazem consigo a possibilidade de desestabilizar tais fronteiras identitárias.

Em última análise, tendemos a estar presos a identidades e limites, a um determinado "modelo de caracterização do humano que veio sendo construído no plano da visibilidade (no interior da moral e da lei) desde a Antiguidade até a Modernidade" (Ceccim; Palombini, s.d., p. 3). Este modelo apresenta como um ideal, como "um imaginário representativo (fixação, identidade, forma)" (Ceccim; Palombini, s.d., p. 3), o Homem, o homem da razão, masculino, branco, adulto, heterossexual, trabalhador, viril, forte, que tem nome, bens, patrimônios a honrar, poder de consumo, o que lhe concede um local de poder e de autoridade como sujeito universal: a Humanidade.

Contemporaneidade. Sociedades de controle. Advento de redes digitais, midiáticas e informacionais. Aceleradas transformações trazem consigo a desestabilização de não tão antigas certezas: parâmetros de tempo, espaço, história, relação consigo/com os outros/com o mundo, de *realidade* caem por terra. Tais transformações e seus efeitos tendem a ser vivenciados de forma perturbadora, colocando em xeque os modos convencionais de ser/estar/habitar, perturbando as formas tradicionais de pensar e de experienciar sexo, gênero e sexualidade.

Desde os idos de 1960, surfamos uma onda crescente de mudanças e experimentações relacionadas às práticas sexuais e de gênero: manifestações feministas, pílula anticoncepcional, novas formas de união e de relações afetivo-sexuais, maior visibilidade de homens e mulheres homossexuais. A partir dos anos 80, mesmo com o espectro da AIDS e demais DST's à espreita, solicitando-se um recrudescimento, um retorno a *antigas* padronizações morais, tal onda rebenta de forma ainda mais acelerada: embriões e sêmens congelados; pessoas que, após uma parafernália de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma nova identidade civil para completar o processo de transexualidade; transexuais que não almejam intervenções cirúrgicas para mudança de sexo; transexuais gays e lésbicas; novos modos de exercer paternidade e maternidade; pessoas que reivindicam a não realização precoce da cirurgia para corrigir a *genitália ambígua*; relações sexuais virtuais que desprezam dimensões de espaço, tempo, gênero, sexualidade. E tudo isso parece virar comércio (Louro, 2004; Bento, 2004).

Esse cenário traz consigo a possibilidade de problematização do pensamento moderno dicotomizante. Nesse sentido é que, nos últimos anos, temos

assistido a um aparente aumento do espaço social de aceitação das práticas homoeróticas, inclusive na mídia. No entanto, indo além das aparências, ainda persiste o estereótipo estigmatizante em relação ao tema. Talvez se possa argumentar que já não se expressa como explícita exclusão-agressão, tendo sido substituída por uma *exotificação* ou por um *modismo-consumista* que, de forma mais sutil, ainda encerra requintes de violência: persiste subjacente uma concepção e experiência de estigmatização das práticas homoeróticas, esse modo restritivo, segregante e excludente de subjetivar tal evento, definido pela mesma lógica capitalística, agora modulada[2].

A partir de tal modulação, a biopolítica parece ir bem com a homossexualidade. A estratégia política de dominação tende a se mover não mais a partir do binarismo hetero/homo. Se há algum impasse ainda não absorvido é a poligamia: tolera-se casais de todos os tipos, desde que sejam casais estabelecidos, com residência fixa, filhos, paguem impostos e sejam monogâmicos. Dessa forma, numa espécie de contra-ataque à idéia de promiscuidade que tende a se articular à expressão homoerótica, deslizam-se as relações homoeróticas para o padrão de monogamia fidelizada, fixada. A assertiva *todo gay é promíscuo* tende a dar lugar a afirmativas do tipo *é gay, mas é casado*, *é gay, mas tem filhos*, realizando-se, assim, toda uma codificação moral dos *casais* gays, os quais, por sua vez, acabam encerrando sua luta no apelo a uma soberania exterior, ou seja, na luta por direitos garantidos juridicamente. Estes últimos tendem a restringir todo universo de expressões, práticas e relações homoeróticas a identidades fixas e imutáveis que se aglomeram e se padronizam sob a categoria *Homossexualidade*. Na contramão de tal padronização, Foucault (2001, p. 21) afirma que "[...] na raiz daquilo que não conhecemos e daquilo que não somos não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. Eis porque, sem dúvida, toda origem da moral, a partir do momento em que ela não é venerável, é crítica".

Nos dias atuais, há, então, uma sofisticação das técnicas de poder que atuam sobre os corpos:

> [...] o que se tem é abertura, sob a forma da libertação do corpo, e não mais seu disciplinamento [...]. Nesse sentido, a história caracterizaria a atualidade pela suposta inexistência de distinções, separações e segregações instauradas pelo poder, [...], desde o início do século XX, pós levantes feministas e de outras minorias, pós Maio de 68, desde a segunda metade desse século e, especialmente no Brasil, pós abertura política, que se seguiu à [...] Ditadura Militar [...]: direito à livre expressão, direito ao próprio corpo. Ocorre que não se trata, de fato, da efetivação do ideário democrático e igualitarista, mas, antes, de uma passagem, de um deslizamento, visto que se pode vislumbrar na atuação do poder (pós)-moderno um largo deslocamento que vai do **controle-repressão**, próprio da sociedade disciplinar, para aquele do **controle-estimulação**, das sociedades de controle, no qual se observa a eficiência da fórmula **Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!**, [Seja homossexual, mas não seja gay e sim discreto, fiel, tenha o corpo bonito e tenha dinheiro!] (Piovezani Filho, 2004, p. 145-146).

Todos podem ficar nus, mas não de qualquer jeito! Todos podem ter relações homoeróticas, mas não de qualquer jeito!, sob pena de terem suas práticas circunscritas e estigmatizadas! Todos podem ser diferentes (e devem respeitar as diferenças), desde que circunscritos a um calhamaço de formas pré-fabricadas de existir. Todos são cidadãos livres e de direitos, desde que tenham poder de consumo! Desse modo, produz-se um fechamento, uma cisão dentro-fora que se articula com as políticas do corpo em voga. Mesmo que de forma modulada, tais políticas ainda se pautam num padrão modelizante – muito embora, um padrão móvel, movente –, segregando e alijando aqueles que a ele não se enquadram. E tudo isso é *válido* e *verdadeiro* também para os *hetero*!

Pode-se aqui assinalar como as práticas homoeróticas têm sido, ultimamente, retratadas nas novelas da rede Globo: gays e lésbicas de classe alta e média, com corpos lindos e esbeltos, discretos, *plantados*, com poder de consumo, uma *homossexualidade clean* (Trevisan, 2004). Produz-se e veicula-se, assim, modelos estéticos, "onde bonito é ser igual – daí o próprio termo 'barbie', a boneca padronizada e fabricada em série, sempre idêntica", para se referir à "homogeneidade das imagens virilizantes e masculinizantes" que se impõem no caso dos homossexuais masculinos (Gontijo, 2004, p. 67). Todavia, esse mesmo termo poderia ser usado para se referir às lésbicas emplastificadas da TV.

Em última análise, na contemporaneidade, mediante a ausência de princípios claros que hegemonizem as formas de ser e de viver, parecemos estar abertos a todos os tipos de diferenças: temos que marcar nossa individualidade, que ser diferentes, que respeitar as diferenças, desde que elas estejam circunscritas a um calhamaço de formas pré-fabricadas de existir, às quais aderimos ou não por conta da nossa *capacidade* de consumo. Mais do que nunca, os objetos consumidos deixam de ser manipulados apenas como instrumentos e passam a atribuir significado: o indivíduo é classificado e diferenciado dos demais a partir de suas possibilidades de consumir os objetos expostos no mercado. Nesse sentido, afirma Coimbra (2001, p. 62-63) "os cidadãos hoje são muito poucos: consumidores". Todos aqueles que não têm poder de consumo são considerados estranhos, diferentes, outros.

Narrativas-Resistência

Seguindo os rastros de Foucault (2005) e partilhando de sua ideia de que onde há poder, há resistência, no presente texto, me proponho a tentar compor com modos de resistência a esse jogo de pedagogias que, atuando a favor do biopoder, visa formar e, de modo subsequente, administrar a vida das pessoas. Estas, por sua vez, tendem a lhes investir, lhes clamar e lhes potencializar, "ainda que nem sempre de modo evidente e consciente" (Louro, 2007, p. 25). O objetivo é tentar seguir "movimentos muitas vezes microscópicos, subterrâneos, invisíveis, mas que silenciosamente estão produzindo outras verdades, outras realidades, outras histórias" (Coimbra, 2001, p. 75).

Na tentativa de produzir entendimentos que rompam com essencialismos e com a lógica capitalística, parto de narrativas de pessoas que habitam a saúde mental do sistema de saúde de Aracaju-Sergipe. Nessa direção, é importante dizer que todas as narrativas aqui utilizadas foram retiradas da minha dissertação de mestrado (Vasconcelos, 2008). A pesquisa qualitativa tratou-se de uma pesquisa-interferência – no sentido da Análise Institucional francesa – de inspiração etnográfica, marcada por uma longa e regular frequência no campo a que chamo de inserção-implicação. Esta teve como ponto de ancoragem o objetivo de cartografar modos de subjetivação de relações homoeróticas num Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)[3] que compõe a rede de saúde mental do município de Aracaju. Vale ainda dizer que o projeto da pesquisa em questão foi submetido, avaliado e aceito pelo Comitê de Ética do Instituto de Saúde Coletiva/UFBA, pela gestão do referido CAPS e pela gestão de saúde mental do município de Aracaju. O projeto foi recebido no CEP/Ministério da Saúde.

Para a produção dos dados, num período de quatro meses de inserção no CAPS pesquisado, utilizamos cinco fontes: 1) *Análise Documental* de Projetos Terapêuticos Singulares e de prontuários; 2) *Produção de diário de campo*: observação, participação e registro de atividades terapêuticas grupais (oficina de sexualidade, oficina de teatro, grupo de familiares), de espaços de discussão e gestão coletiva (assembleias e reuniões de equipe) e de outras atividades de rotina e espaços informais (conversas informais com usuário(a)s, técnico(a)s e familiares, observação do fluxo de interações e dos discursos que circulavam nos espaços de convivência); 3) *Grupos Focais (GF)*: 01 com membros da equipe, 01 com usuário(a)s e 02 com familiares, sendo todos compostos por um mínimo de 06 e um máximo de 12 membros; 4) *Entrevistas semi-estruturadas*: 07 entrevistas com membros da equipe; 01 entrevista com uma usuária; 5) *Entrevistas não-estruturadas*: 02 entrevistas com ex-trabalhadore(a)s do CAPS em apreço, os quais participaram do processo de construção inicial do serviço; 01 entrevista com uma usuária; 01 entrevista grupal com três usuário(a)s que vivenciavam questões que circundam o tema das práticas homoeróticas; 01 entrevista com o facilitador de um espaço político-pedagógico da Associação Sergipana de Travestis, em que se discute o tema das relações, práticas e expressões homoeróticas, o qual uma usuária deste CAPS costumava frequentar e que os outros usuário(a)s entrevistado(a)s já visitaram. Ressalte-se ainda que todos os GF e entrevistas foram gravados e iniciados com a leitura e assinatura voluntária de Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos de todos as/os participantes.

Na contramão de perspectivas fundamentalistas e universalizantes, ressalto aqui a importância de nos atermos àquilo que Foucault (2001) denomina de *senso incomum,* ou seja, a importância de (re)ativar, de convocar os saberes desclassificados, desqualificados, assujeitados, desconsiderados, saberes locais, menores, capazes de desnaturalizar a *ótica dos vencedores*, pois guardam em si *a memória dos combates*. Ao nos aproximarmos, ao nos misturarmos, ao compormos com esses movimentos de ruptura, abrimos espaços para a expres-

são e experimentação de processos singulares, os quais abrem caminho para a produção de novas histórias e novos modos de subjetivação.

Relembrando o ditado cesariano, *tradutore, traditore*, desnaturalizar a *ótica dos vencedores* não passa, porém, por dar voz à *ótica dos vencidos*, a uma moral escrava complementar à primeira. Na tentativa de romper com essa perspectiva, o que se buscou foi a análise de práticas, produzindo entendimentos para além e para aquém do lugar de especialista ou de usuário/a de serviços de saúde que as pessoas possam ocupar. Desse modo, rastreou-se não um *quem*, um sujeito identificável e identificado. Numa tentativa de escapar de identidades institucionalizadas, buscou-se um *quê*, ou melhor, alguns *quês* que possibilitassem a produção de análises e a desestabilização de paisagens instituídas.

Desse modo, num processo de busca de outras formas de tradução e outros tradutores, como uma *contramemória* (Foucault, 2001), a tentativa foi a de mapear, tracejar e potencializar uma paisagem coletiva, um pensamento analista que indica que, para "além de qualquer política coisificante de identificação" (Larrosa; Skliar, 2001, p. 16), a vida dos homens e das mulheres, a vida dos gays e das lésbicas, a vida da/os negra/os, a vida do/as pobres, a vida do/as louco/as, da/os que vivem na periferia, a vida da/os moradores de rua, a vida das pessoas "é tão mutante como a de todos os grupos humanos e que boa parte delas se fixa, temporalmente, na trama de suas tecelagens, quer dizer, em suas narrativas" (Aléxis Lópes, 2001, p. 194). Mais do que isso, suas narrativas nos informam que as fronteiras rigidamente edificadas entre grupos identitários de Raça, de Sexo, de Gênero, de Sexualidade, de Religião, de Cultura, de um Diagnóstico, com letras maiúsculas, são produções gestadas no bojo dessa mesma lógica identitária e que, no entanto, na *vida real* as diferenças/desigualdades/(desa)filiações se encontram articuladas.

> [...] Ela compreende o quanto ela é oprimida, sabe? O quanto ela sofreu pressão, sabe? [...] porque, tipo assim, ela conserva nela características identitárias que não são assim, boas, assim, que são consideradas pejorativas pela sociedade, sabe? Porque ela é negra, ela não é padrão de beleza, sabe? Ela é gorda, sabe? Ela pode... as pessoas podem dizer que ela é feia, sabe? E tipo assim, negra, mulher e sapatão. Então, sabe? Então, sabe? Ter tudo isso e a gente sabe que a sociedade é preconceituosa... E louca, louca, ainda. Tu entende? Então é muita coisa pra uma pessoa só, sabe?

Como tantas: Maria

Como tantas, a cidade encanta, à primeira vista, à primeira vista. Maria, Maria, Maria será mais um**a na lista**[4]. Como pode em sã consciência se ninguém se espanta com suas tristezas? [...] Maria é mesmo tantas no ventre da cidade

[...] Maria é como tantas e ninguém e ninguém mais se espanta, na cidade a vagar (Tim Rescala/ Luis Alberto de Abreu/ Luiz Fernando Carvalho).

Entra em cena a perspectiva de Maria, de várias Marias que desafiam toda a lógica instituída:

... *Marias negras*...

1. Qual é a sua cor?
   Ah, morena...
   Morenaço [um usuário assinala em tom de crítica].
   Voz no fundo: [cita-se o nome da usuária], você é morena? Você é negra, você é negra.
   Eu não sou urubu.
2. Sua cor?
   Negra[5].

...*Marias pobres*...

A casa permanece sem água encanada e sem banheiro, o que dificulta a melhoria da qualidade de vida da usuária, a qual alega não ter condições financeiras para custear as despesas com água, energia e alimentação [registros em prontuário].

...*Marias da periferia*...

Mora só; segundo ela, seu bairro é muito violento e isso tem a deixado assustada e com medo. Já foi assaltada e amarrada; relata não conseguir dormir devido à preocupação com vizinhos; "preciso mudar de residência" (sic); vizinhos alcoólatras, de ambos os lados, perturbam seu sono de madrugada [registros em prontuário].

Água e luz encontram-se cortados; realizada visita domiciliar [...] reside sozinha, casa própria [...] a casa não possui banheiro e nem água encanada. [...] usa o banheiro do vizinho e faz suas refeições no CAPS [...] mantém boas relações com alguns vizinhos, onde pega água e faz suas necessidades [registros em prontuário].

...*Marias mulheres*...

[...] eu nasci numa família onde as mulheres não são bem-vindas. Mulheres, pronto, filhas do sexo feminino não são aceitas na minha família. Nem por parte de pai, nem por parte de mãe. Nunca foram [...] Então, eu fui criada muito reprimida. É... meus irmãos que eram homens, eles podiam, né? Fazer o que bem quisessem e entendessem e eu sempre tinha que ficar no canto, né? Tipo assim: a gente ia pra casa de algum, tinha um tio que a gente sempre ia pra lá, então a gente tinha que ficar lá, sentada no canto. Você já pensou uma criança sentada no canto o dia todo? [...] Só as mulheres.

...*Marias abusadas*...

[...] no final do atendimento, relata ter sofrido abuso sexual pelo seu irmão mais velho. Sofreu outro abuso quando foi residir com uma senhora, pelo filho desta e o vizinho [registro em prontuário].

...Marias desamparadas...
[...] fiquei sem médico, fiquei sem psicólogo, fiquei sem nada. Então, fiquei sem medicação. Aí você já tava sem trabalhar, sem ter comida em casa, um monte coisa, foi na época que cortou a energia, a água, aí você, assim, como se fosse, sabe? Eu não tinha suporte, então, eu tava sem ter, não tinha controle sobre nada a meu respeito.

...Marias religiosas...
[...] essa questão religiosa sempre me incomodou um pouco porque, na verdade, quando você entra em religiões, e a maioria assim muito fechadas, são hiper fechadas. Então é muito controladora. E lá eu vejo que, mulher lá não tem voz. Mulher lá não pode fazer nada. E a própria bíblia diz, eles usam muito um texto que diz que a mulher tem que aprender em silêncio, calada. [...] É porque na...é. Eu sempre fui passiva, sabe? Tinha a minha opinião, mas sempre, é como eu tava falando pra terapeuta. Eu disse: eu tinha a minha opinião, mas eu não podia expor a minha opinião. Eu tinha que sempre ficar calada e, quem cala, consente.

...Virgens Marias...
[...] deu esse suporte, deu [referindo-se à religião]. Mas por outro lado, eu deixei de viver. Porque hoje eu estou com 35 anos e hoje eu ainda nem beijei na boca. Isso é um absurdo [...] Em pleno século XXI, cara.
[...] você tem que reprimir todos esses desejos.[...] Tipo assim, se...porque todo mundo tem desejo, né? Mesmo aqueles que estão fora da sua realidade, eles têm desejos. Então, eu naturalmente também tinha. Só que nós aprendemos que nós tínhamos que reprimi-los, entende? Então toda religião, qualquer organização, política ou não, então elas fazem uma lavagem cerebral em você e você fica condicionada a aquele sistema. Tipo, você não pode, não era permitido se masturbar. Pense na raiva que eu tinha, de que, passei esses anos todos, tá? Sem essa prática. Não tinha namorado, ou namorada e não podia. Então, e a pessoa acha aquilo como normal. É tão condicionado que...acha que está fazendo pra Deus, que Deus tá... você...a idéia de que você está agradando a Deus. Que você, tudo que você faz, todos os sacrifícios é para agradar a Deus e não a si próprio. Que a recompensa virá no paraíso, entende? [...] E quando os desejos aparecem, aí têm livros, têm técnicas de como você não ir, no caso, ir se masturbar, assim, ou arranjar um namorado, ou uma namorada pra satisfazer sexualmente. Então a pessoa é condicionada...

...Marias pagãs...
Eu era testemunha de Jeová. Era uma religião muito rígida, tá? Muito assim, sufocante, na verdade. Pra você entrar é a maior facilidade, agora pra você sair minha amiga, é que é um inferno. Eu estou vivendo num inferno lá na minha casa, num inferno [...] Eu pretendo me dissociar, ou seja, ou eles me expulsam, ou eu me auto-expulso, sabe? Então quando isso acontecer,

ninguém, absolutamente ninguém, aquelas pessoas que se diziam que era amigas, na verdade elas não são, porque, a partir desse momento, elas não poderão falar comigo em hipótese alguma.
[...] eu moro só, como você sabe. Saí do vínculo religioso por causa da minha sexualidade. Não dá pra ficar mais lá. Então eu não tenho ninguém cá fora. Eu tô assim no mundo sem ter suporte nenhum. Eu não tenho suporte de ninguém.

...Marias des-crentes...
Eu acho que eu não tenho fé naquilo [no que prega a religião testemunha de Jeová] e têm horas que eu também penso que eu não tenho fé em Deus porque eu entrei nessa, eu tinha treze, quatorze anos. Então eu tava em fase de formação ainda então eu passei a vida toda acreditando que aquilo era a verdade. [...] Eu acho que eu descobri que eu nunca tive fé, na verdade, né? Eu estava lá me enganando o tempo todo.

...Marias Maria...
[...] quando você aprende tudo, na bíblia, de que mulher com homem e vice-versa. [...] Então, você na verdade é condicionada. No meu caso, eu fui condicionada a essa, a ver dessa forma, né? E muito embora eu não aceitasse. Não era o meu desejo. Então, às vezes, eu tentava pensar, me imaginar com homem, mas não dava cara, não entrava na minha mente.
[...] eu sempre me interessei pelo mundo gay. Só que eu não poderia me interessar. Não poderia ler, não tinha acesso a livros. A nada. Por quê? Porque lá não era permitido, né? Porque a bíblia condena. Levícto, acho que 23, 18, 20, uma coisa assim, que é puni.. isso é passível de morte...
[...] Minha família toda é contra. Toda, toda, toda. Meu pai disse que se tivesse filho gay matava. E matava mesmo. Tem muita gente aí que... infelizmente... em pleno século XXI pensa dessa forma.

...Marias José...
Porque eu sempre me senti atraída. Hoje em dia eu tenho consciência das mulheres pelas quais eu fui atraída. Me sentia atraída e eu não sabia o porquê que era aquilo, o que era aquilo na verdade, entendeu? Não sabia que sentimento era esse. E hoje em dia eu sei. Depois foi que eu vim, e eu digo: 'ah, é?' Eu me sentia atraída por essa pessoa por causa disso e disso.
[...] aí foi quando eu entrei no CAPS e aí conheci outras pessoas e tudo mais e, num dado momento, foi quando eu descobri, não é? Essa questão da minha sexualidade. Que na verdade eu nunca gostei de homens e sim de mulheres. Só que, por causa da religião, isso jamais poderia acontecer.

...Marias desempregadas...
Nunca exerceu profissão, só alguns serviços esporádicos. Já trabalhou como doméstica em casa de família, já trabalhou como assistente de serviços gerais em uma churrascaria. Já realizou concurso público para magisté-

rio, ficando como excedente. Hoje, encontra-se desempregada. Sobrevive fazendo "bicos", pequenos serviços [registro em prontuário].
[...] Diz que a vida melhoraria se tivesse um emprego, mas que não tem perspectiva de encontrar; 'faço concursos, entrego currículos e nada acontece [...] busco emprego e não encontro e fico sem esperanças e sem perspectivas' [...] solicita ajuda para conseguir um emprego [registros em prontuário].

...Marias loucas...
[...] eu mesma quando era pequena, me chamavam de doida, eu pegava uma pedra, papocava na janela que quebrava o vidro.
[...] as mesmas pessoas que fornecem-lhe água, a têm destratado, chamando-a de louca e a incomodando na sua casa. [...] foi acordada por quatro moças batendo-lhe na porta [registro em prontuário].

...Marias gordas...
[...] preocupação com seu aumento de peso; ficou acordado que a usuária deixará o CAPS a partir das 16:30 para fazer caminhadas. A solicitação foi feita pela usuária, que justificou ser atividade importante para o seu bem-estar; preocupação com o remédio, medo de engordar; ansiedade, comendo mais, aumento de peso [registro em prontuário].

...Marias feias...
Diz ser a 'fossa da humanidade'; Maria possui uma auto-imagem negativa e uma péssima relação consigo mesma [...]: ´quem gosta de si mesma não tenta se matar, tento sobreviver ao caos'; relata não gostar de se olhar diante do espelho porque se acha feia. Baixa auto-estima [Registros em prontuário].
[...] as pessoas hoje não estão interessadas em conviver por amor mesmo, elas estão interessadas no que você tem. Sabe? Então, essa é minha preocupação, porque é muito difícil você encontrar uma pessoa que goste realmente de você, como eu já disse, eu não tenho beleza, essas coisas contam muito.

...Marias querendo ser consumidoras...
[...] Porque eu como, eu bebo, eu visto, tá? Eu consumo. Não é porque eu sou uma usuária de CAPS que eu vou estar lá em um manicômio, no hospício, sei lá, que eu não vou consumir. Eu consumo. Eu preciso consumir, tá? Eu preciso trabalhar pra eu me sustentar [...].
Porque o usuário... apesar de ele ser usuário, ele come, ele bebe, ele veste, né? Ele precisa de moradia, se ele não tem uma casa ele vai precisar pagar um aluguel. Vai precisar pagar a água, ele come. Então ele consome. É um cidadão como outro qualquer, que ele consome. Então se ele não tem uma estrutura pra que ele possa viver lá fora com uma certa liberdade. Não é só liberdade só que, ah, tem a medicação, tá bem, chega, vamos dar alta. Não, mas ele tem que ter condições de viver lá fora. Por conta própria, né?

...Marias Zé Ninguém...

[...] Mas e o Zé Ninguém que é viado?[...] Ela é a Maria Ninguém, tá entendendo? Tipo assim, o que é que não vai acontecer com ela [...] ela pode se ferrar [...].

Maria Zé Ninguém?

É exatamente, sabe? Ela pode, tipo assim, qualquer pessoa pode ir lá e chutar ela.

Então porque, é esse o discurso da tolerância: eu tolero você porque você tem uma grana, você tem amigos, né? Mas bicha, pobre, eu já escutei isso, e feia...

E feia.

Não tem lugar.

Tipo assim, as que vão vender acarajé, tá entendendo? Que tem uma discussão, lá tinha uma, numa festa, aí ela falou ah, porque eu tenho, eu não tenho vergonha, tô há dez anos desempregada', ela se falando no, usando o feminino, né? Também negra e tal. Negra, né? E ela tem vergonha de botar uma barraquinha de acarajé lá, porque aí o classismo, o classismo, [...], dentro do mundo GLS é foda. É muito foda. As bichas querem ser ricas e pisar. Sim, mas é uma coisa muito forte, sabe? Eu vejo as pessoas muito assim, ó, tipo assim, é bicha fina, tá entendendo? Têm as bichas pobres e as bicha finas. As bicha baixaria [...].

...Marias que, de tão gritantes, que de tão denunciadoras, são silenciadas, são tornadas invisíveis...

Apresenta-se muito triste, olhando para baixo o tempo todo; responde a contragosto às perguntas; pouco comunicativa; durante atendimento, mantém-se cabisbaixa [...] comportamento inibido, dificuldade na relação interpessoal, pouca participação na discussão [registros em prontuário].

[...] têm aqueles usuários que se isolam e assim, como são vários usuários, e a gente procura sempre aqueles mais críticos, e aquele que é quietinho, a gente acaba deixando, né?

Porque, assim, era alguém que, isso é foda porque é troço de CAPS, a pessoa tá lá, tá quieta, tá muda, tá calada, tá tudo bem, não vamos futucar não, vamos ver o outro que tá gritando, que tá vindo, assim. Como ela tinha essa postura...

... porque as suas aparições poderiam incomodar...

A princípio, a primeira consulta que tive com ela, ela tava bastante reticente. Ela tem um quadro de disforia, que é uma depressão arrastada, é... com características de irritabilidade, de... de indisposição de uma forma geral, alguma coisa assim, a princípio muito espinhosa, com dificuldades de se abrir, ela trouxe muita referência aos traumas pessoais dela, às vivências sexuais traumatizantes pelas quais ela passou.

Fazendo-se de "um desconhecido, um conhecido anormal" (Veiga-Neto, 2001, p. 115), o *técnico* justifica a postura *reticente* da *usuária* com um diag-

nóstico. Talvez, se a usuária tivesse falado de forma desenfreada, o diagnóstico de disforia desse lugar ao de transtorno bipolar em seu período de mania. Toda diferença é enquadrada e passível de enquadramento, transformada em igualdade, silenciada. A tristeza, a revolta, o desamparo transfiguram-se em depressão. O problema das desafiliações sociais, do transtorno mental, da homoerótica, da diversidade sexual é encerrado no interior do indivíduo (no psicológico e no biológico), não se levando em consideração o fato de que tais problemáticas se articulam com circunstâncias histórico-político-culturais. Na contramão disso, denunciando a articulação entre processo de adoecimento e estigmatização, Sawaia (2004) constrói a noção de sofrimento ético-político. Também a esse respeito, Carreteiro (2004, p. 94) indica:

> Para sujeitos que pertencem a categorias que têm um acúmulo de desfiliações sociais (habitação, educação etc.), eles encontram no corpo doente um modo de ter a cidadania reconhecida, ao experimentarem grande sofrimento de origem social [...] o aspecto social fica abafado e o que sobressai é o individual [...] o indivíduo doente. [...] As instituições podem oferecer aos indivíduos "projetos-doença" e estes podem aceitá-los para ter legitimada a cidadania e certos níveis de sobrevida.

Da negritude das Marias, de suas situações de mulheres pobres, suburbanas, abusadas; do desamparo e do impacto da religião em suas vidas, entre as virgens Marias e as Marias pagãs; da descrença, do desemprego, da loucura, do formato gordo e corpulento de seus corpos, da feiúra, da vontade de serem consumidoras, são elas consumidas como Marias Josés, Marias Ninguém, Marias tantas, mercadorias com valor específico no mercado das identidades do contemporâneo: clientela das políticas públicas.

Ao seguir as narrativas, as trajetórias dessas Marias (técnico/as, usuária/os, familiares, de pessoas enfim), fica em relevo que a forma vigente de entendimento e atendimento à loucura se encontra imbricada com modos biopolíticos de produção de subjetividades. Ou seja, com maneiras bem delimitadas no tempo e no espaço de tradução da diferença, as quais acoplam o outro, todos os outros e devires outros, às categorias do Mesmo: louca normal é, nesse circuito, louca heterossexual.

Mulher = Heterossexual: sobre o atravessamento da heteronorma nos serviços de saúde

A partir das narrativas, descrições e análises realizadas, nos parece evidente que, no CAPS pesquisado, partilhando-se das normas de gênero estabelecidas pela vontade de ordem sexual vigente, presencia-se a naturalização da heterossexualidade.

Mediante naturalização da heteronorma, em alguns momentos, sobretudo, nos atendimentos formais, parece haver a invisibilidade das mulheres que vivenciam práticas homoeróticas. Quando elas ousam pedir auxílio às/aos especialistas, as/os mesmo(a)s partem do pressuposto de que elas são heterossexuais. Quando elas ousam colocar em xeque tal pressuposto, elas/eles, veladamente ou não, discretamente ou não, conscientemente ou não, adotam posturas preconceituosas e estigmatizantes. Como consequência, tais mulheres passam a não mais utilizar serviços de saúde.

> Ah, doutora [diz o nome da profissional] [rindo]. Ela disse que, pra quê que eu queria libido? Aí deu vontade de dizer: pra me masturbar, por exemplo. Só que aí eu fiquei calada, peguei a receita e vim embora. [...] eu disse assim: eu sei que essas medicações, elas tiram a libido. Eu não queria que isso acontecesse, né? Eu queria ter mais libido e tudo mais. Ela disse: 'você é casada? Não. Tem companheiro? Não. Tem namorado? Não. Pra que é que você quer libido?'.
> E o que você acha? O que é que você pensa dessas perguntas?
> Eu acho que ela não devia nem ter perguntado se eu sou casada, se eu tenho companheiro, se eu tenho namorado. Ela deveria dizer:'olhe, essa medicação realmente pode tirar a libido'. Não devia querer saber se é casada, se é solteira, se é emancebada ou tico tico no fubá. Se a pessoa quer ter a libido... porque alguma coisa ela vai fazer com a libido dela, tá? E aí não interessa.

> Eu fui pra uma ginecologista, por exemplo, pra aquela eu não pretendo ir nunca mais na minha vida.
> Por quê? Como é que foi?
> Porque a médica...Então eu fui na médica [...] e aí eu quis tirar umas dúvidas, assim, em relação a sexo, né? Sobre contaminação, doença, DST e tudo o mais. Ela disse assim primeiro: 'use camisinha', tá? [...] Aí quando eu falei, sabe? Ela já ficou... tomou aquele choque. Quer dizer, um profissional desses, uma ginecologista especificamente, não deveria agir daquela forma. É, mas só que os profissionais, né? Eles não estão... assim, preparados pra esse tipo de pessoa, pra pessoas como eu, prum travesti, tá? [...] Então, os profissionais, não é só CAPS, é toda a rede, ela tem que estar preparada, o profissional na área de saúde tem que estar preparado pra lidar com o mundo, com o público gay.
> [...] Ah, porque uma médica não pode ser, talvez por ser, de, ela ser de idade avançada, não, ela é nova. Relativamente nova. Tem nada a ver isso de idade avançada ou não avançada...nível superior ou inferior, não tem nada a ver. Infelizmente eu me sinto tão constrangida, tão envergonhada, tão mal, que eu saí dali, eu disse 'não diabo'.

Para prestar assistência à saúde da usuária, psiquiatra e ginecologista – mulheres, diga-se de passagem –, partiram do pressuposto de que a mulher por elas atendida era heterossexual. Afinal de contas, a partir das normas de gênero, toda e qualquer mulher é, sem sombra de dúvidas, *hetero*. Partilhando da *imaculada* equação mulher/heterossexual/esposa (submissa, diga-se de passagem)/mãe, não existiriam motivos para se incluir o item *expressão-orientação sexual* no protocolo da *consulta*. No caso da consulta com a ginecologista, a *revelação* da homossexualidade se dá "após perguntas que pressupõem a heterossexualidade" (Facchini, 2004, p. 41) e, depois de tal revelação, ela parece não saber como prosseguir a assistência, *"você sente o choque da criatura, entendeu?" (sic)*, agindo de forma preconceituosa:

> [...] as lésbicas quando vão ao médico ou seja lá qualquer serviço, então eles se se, se perceberem que são, a gente é muito discriminada.
> [...] Mulher é sinônimo de heterossexualidade. E aí, tipo assim, o governo tá ligado a essa cultura heterossexista, sabe? Onde as pessoas acham normal, por exemplo, cobrar de uma outra mulher que ela é sapatão e, ao mesmo tempo, tipo assim, abrir as pernas pro homem em casa, pra ele fazer o que quiser. De transar com ela quando quiser, sabe? Sem ter gerência sobre seu corpo e tal e, de violência, na verdade, assim, de violência, de bater mesmo...

Discutindo tal problemática, Facchini (2004, p. 40) assinala "a questão da humanização da assistência", a qual discorre "sobre a orientação e capacitação dos profissionais de saúde no sentido de agirem em relação aos seus pacientes tratando-os como sujeitos e não como objetos". Todavia, ela prossegue, afirmando que:

> Creio que é necessário pensar em que medida, ainda que o/a profissional de saúde aborde sua paciente/cliente como sujeito, ela não seguirá sendo pensada *a priori* como "sujeito heterossexual". Como evitar que a revelação de orientação ou práticas não-heterossexuais, ou mesmo o olhar um corpo feminino marcado pela androgenia ou por uma aparência masculinizada, leve a um estranhamento em relação à paciente? [...] vê-las como humanas ou sujeitos não garante preparo para que o/a profissional se veja confrontado/a com suas próprias pré-noções sobre mulher e sobre sexualidade.

A esse respeito, alguns/mas usuários/as, discutindo sobre posturas de profissionais que corroboram com uma certa fixidez e distorções no que se refere a identidades sexuais e de gênero, afirmam:

> Bom, eu particularmente, tipo assim, quando eu comecei, quando eu me descobri, eu também achava que eu ia ser sempre passivo, mas depois pensei: 'Não, eu posso ser ativo. Como é que eu vou satisfazer minha namorada, minha mulher?', digamos que eu tenha e tal. Então, tem que ser ativo e

passivo ao mesmo tempo. Então, à medida que eu fui lendo e conversando com algumas pessoas, eu vi que não tem um molde, uma fórmula, tá?

[...] Eles acham que a lésbica quer ser homem. Mas só que na verdade não é isso. Têm muitas mulheres de cabelo comprido, que se veste de forma feminina e que você...pode ser sua vizinha, sua professora, você pode já ter...entendeu? Não, mas eles acham que tem um estereótipo pra...
Que é só um estereótipo.
É. Que só é isso. Mas não é isso, tá? Eu mesmo gosto de vestir bermuda e calça, mas eu não quero de forma ser homem em si, entendeu? Eu não quero ser homem.

Facchini (2004, p. 41), então, questiona:

> Como romper com pré-noções na ausência de informações mais específicas? Como esperar que profissionais – socializados na mesma sociedade que procura, num casal de mulheres, pela figura "o sapatão" e as imagina como uma cópia malfeita de um "padrão heterossexual" – possam superar tais pré-noções no momento da atenção sem apoio específico, para isso, em sua formação? Como esperar que essas mulheres busquem por serviços, profissionais e cuidados que não são pensados – por elas mesmas e pelos profissionais e serviços – como lhes dizendo respeito?

As pessoas inseridas em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) destinados para o cuidado ao transtorno mental chegam ao serviço com a loucura *estampada na cara*. Conforme já registrado, embora se tendo a loucura como centro da discussão e do cuidado, outras diferenças/desigualdades sociais também circulam no serviço: de classe social, de raça/cor, de gênero, sexuais. Alguns costumam, com orgulho, proclamar, nos espaços dos CAPS, a sua orientação religiosa, destacando-se, nesse quesito, os evangélicos. Nessa interseção entre diferenças de diversas dimensões, o que ainda se quer é a produção de igualdade, a homogeneização dos espaços, das práticas, dos discursos, das pessoas. Desse modo, os filhos de santo, os que frequentam a umbanda ou terreiros de candomblé não aparecem, a não ser em momentos de crise psicótica. O mesmo se diz da diversidade sexual: o tema da *homossexualidade*, por exemplo, tende a ser publicizado apenas em momentos de crise psicótica – uma das razões pelas quais muitos ainda costumam articular psicose e homossexualidade –, ou em espaços individualizados. Quando muito, ele aparece no espaço institucionalizado destinado à discussão de questões concernentes à sexualidade – a oficina de sexualidade –, espaço no qual, os que se dizem homossexuais não se *atrevem* a se colocar como tais, sob pena de serem discriminados e estigmatizados num lugar – o CAPS – que tem como norte a luta a favor do respeito, do convívio, da expressão do diferente e da diferença, uma luta que costuma se transfigurar ou, pior, que já nasce transfigurada na busca pelo que é apenas politicamente correto. Inclui-se, nessa busca, a tolerância daquilo que é diferente, mas inferior a *nós*:

> [...] eu aceito totalmente [...] nós não temos que ter preconceito com essas pessoas. E o pior é que elas estão em volta da gente o tempo inteiro, né? Porque [...] por mais que a gente não queira, a gente tem a volta esse tipo de pessoa. Por mais que a gente não queira.

Nós, os estabelecidos, "não temos que ter preconceito com essas pessoas" *(sic)*, os *outsiders*, aqueles que "estão em volta da gente o tempo inteiro" *(sic)* e que, por isso, é preciso incluir na norma, incluir numa sociedade pré-fabricada, em modelos pré-fabricados (Elias, 2000; Veiga-Neto, 2001). Essa é justamente a noção de inclusão social politicamente correta, a qual tende a circular os espaços do CAPS vinculada à "idéia de direitos homogêneos a todo cidadão que participe de uma ordem também homogênea de direitos. E [...] uma ordem também homogênea de demandas" (Adorno, 1999, p. 93).

Adotando-se a Identidade inequívoca do Cidadão, com *c* maiúsculo, (homem branco, masculino, heterossexual, estabelecido, rico, bonito, trabalhador, consumidor) como parâmetro, como preconceito *mor*:

> Na vida cotidiana, os preconceitos funcionam como uma forma de restrição do acesso aos direitos garantidos por lei. As pessoas diretamente responsáveis pela oferta de serviços públicos muitas vezes agem, em relação à clientela, segundo seus próprios critérios, desrespeitando os princípios de cidadania. Isso significa que muitos agentes da execução prática das políticas sociais não reconhecem como cidadão ou cidadã uma determinada pessoa porque, de acordo com o seu preconceito – que pode ser de raça, [de gênero], de sexo, de classe ou de atitude diante da sexualidade – que determina seus critérios, essa pessoa não se encaixa no perfil de alguém portador de direitos. Esse fato social, que consubstancia várias dimensões da relação entre os indivíduos e a prática da cidadania na vida cotidiana, é parte da dinâmica que reproduz a desigualdade (Ávila, 1999, p. 45).

Pela Produção de Outros Modos de Abordagem à Saúde das Mulheres e, em particular, às que Vivenciam Práticas Homoeróticas

Compondo com Louro (2004), o que quero propor no presente texto é um estranhamento do intolerável. Segundo a autora, intolerável não diz respeito ao que a maioria das pessoas acha que é. Aqui se entende que um dos vestígios capitais do intolerável é justamente o que para muita gente não o é, e sim normal, colocado, por muitos, no plano do aceitável.

Na rede de saúde mental pesquisada, no que se refere aos temas relações de gênero e sexualidade, o intolerável (Louro, 2004) foi aos poucos se instaurando quando a sensação de incapacidade e de insegurança, expostos e geradores de crise no(a)s técnico(a)s, foram se apaziguando por entre capacitações

e por um cotidiano amortecedor, produtor de igualdade e legitimador do discurso técnico que faz despontar o especialista, o cuidador, o guardião dos preceitos morais de sua sociedade. Aqui está o cerne da função educativa, a qual gera uma transformação da contradição institucional para a *consciência* do sujeito operador de políticas públicas.

Diante desses/as técnicos/as, formados/as para serem *guardas* da instituição moral, uma usuária aponta que, para haver mudança de postura desses/as trabalhadores/as na assistência à saúde de pessoas que se dizem *homossexuais*, mais especificamente daquelas que se dizem lésbicas, mais do que a formação acadêmica, mais do que o grau de titulação, é primordial a *abertura de mentalidades* (que, diga-se de passagem, não se equivale aqui a, tão proclamada por muito(a)s, *tomada de consciência)*:

> [...] Teria que ter profissionais, tipo assim [...] pessoas de mente aberta, tá? Com a visão totalmente diferente das pessoas com a mentalidade do tempo das cavernas, sabe? Éééé [...], porque como é que você é um profissional que, como uma vez eu fui ao médico, tá, esse médico fez um mestrado, doutorado, não sei aonde, nos Estados Unidos. Quando eu fui me consultar com ele: uma merda, desculpa aí a expressão [...] Não, ele pode ter se especializado no inferno, no céu, pra mim ele não serve, entendeu? Então não adianta você se especializar se você não é um bom profissional, se você não tem uma mente aberta pra lidar com esse tipo de situação.

Compondo com a importância da abertura de mentalidades, a supracitada usuária assinala:

> [...] a necessidade de [...] discutir isso. E ver o que a gente gostaria que melhorasse no sistema de saúde, a forma como a gente deveria ser atendida. É chegar lá e dizer assim: 'a gente gostaria, a gente tá montando um projeto que nós gostaríamos de ser atendidas dessa forma, que não nos discriminassem'. Aquelas meninas que gostam de usar o nome social e tal. Porque chega lá uma menina toda masculinizada vão pensar que é um homem, daqui a pouco chama de Josefa, né? Se ela tem um nome social, se gosta de ser chamada de João, por exemplo. Aí, já começa daí, sabe, não só no caso das lésbicas, mas também das travestis, das transgêneros e tudo. [...] Ela toda de saia, de calça, toda feminina, chamada de [cita o nome masculino], olha o constrangimento, tá? [...] Então são essas as coisas, além da forma de tratamento do próprio profissional, que é o mais difícil, né?
>
> [...] acham que a lésbica quer ser homem. Mas só que na verdade não é isso. Têm muitas mulheres de cabelo comprido, que se veste de forma feminina e que você...pode ser sua vizinha, sua professora, você pode já ter...entendeu? Não, mas eles acham que tem um estereótipo pra...
>
> Que é só um estereótipo.

> É. Que só é isso. Mas não é isso, tá? Eu mesmo gosto de vestir bermuda e calça, mas eu não quero de forma ser homem em si, entendeu? Eu não quero ser homem.

No processo de *abertura de mentalidades (sic),* um possível caminho a ser trilhado parece ser o de desconstruir perspectivas enviesadas e naturalizadas sobre práticas homoeróticas, a partir das quais se costumar veicular discursos que proclamam a existência de modos fixos de ser e de viver a sexualidade, de um Verdadeiro Homossexual. Para isso, nos parece importante o encontro com pessoas e entre pessoas, levando-se em consideração a diversidade que *nos* atravessa, desconstruindo-se a naturalização da adoção de categorias com letras garrafais, como por exemplo, a das Lésbicas. Talvez também seja relevante revisar/desconstruir a ideia de que haveria um único norte, ou um modo *superior* de *ser* Mulher e vivenciar sua Feminilidade, bem como experienciar relações afetivo-sexuais, a saber, o Heterossexual, com M, F e H maiúsculos, e que as *sexualidades dissidentes* seriam apenas uma cópia defeituosa da matriz *hetero* e da matriz monogamia.

Articulando-se com tais indicações, Facchini (2004, p. 41) assinala:

> Não se trata se pensar soluções unilaterais, ou seja, que abordem os profissionais ou apenas as pacientes [...] o mais importante é que, ao propor qualquer estratégia de inclusão dessas mulheres nos serviços ou políticas tendo em vista suas demandas, leve-se em conta a diversidade desse "segmento" e se evite responder ao preconceito e/ou invisibilidade com a construção de um corpo ou sujeito de direitos hiper-real.

O que se pretende analisar fica, então, no nível das práticas em cada circunstância singular, sem que daí derivem regras formais, modelos. Eis o desafio: que nossas análises incidam sobre as práticas, lhes dando porosidade, sem alimentar o universal, uma grande narrativa, sem que se produza com elas novas regulamentações!

Abrindo...

> O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do EU (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história [sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados] e a história arruinando o corpo (Foucault, 2001, p. 22).

Denunciando a construção de regimes de verdade que apontam um "lugar 'natural' e fixo para cada gênero", para cada sexo (Louro, 2007, p. 32), ou seja, desconstruindo-se a dicotomia Homem e Mulher e, com ela, Masculino e Feminino, Heterossexual e Homossexual, abre-se a possibilidade de pensar/considerar "a pluralidade existente em cada um desses pólos" (Louro, 2007, p. 48): "os sujeitos que constituem a dicotomia são [...] homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc." (Louro, 2007, p. 33). Desse modo, poderíamos prosseguir, no campo da saúde mental e em qualquer lugar, não mais ignorando[6] "diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente", não mais ignorando/ exotificando/ discriminando/ patologizando "mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes, não são representados/as ou reconhecidos/as como 'verdadeiras/verdadeiros' mulheres e homens" (Louro, 2007, p. 34).

Não podemos esquecer que aquelas pessoas que costumam ser inseridas para o cuidado nos CAPS a partir da categoria Cidadania, tendem, ainda, a aparecer, de modo *unilateral e simplista*, como *rostos* homogêneos, como "aqueles que têm um destino já conhecido e previsível" (Coimbra, 2001, p. 250). Não podemos esquecer que a incorporação de formas específicas de subjetivar homens e mulheres se reverte em práticas também específicas nos serviços de saúde. Tampouco podemos esquecer que, enquanto o gênero no campo da saúde tender a se restringir à mulher-mãe-dominada, não abarcaremos as questões supracitadas; não sairemos do departamento *saúde da mulher*; não problematizaremos tais questões; não denunciaremos a construção de regimes de verdade que apontam um "lugar 'natural' e fixo para cada gênero" (Louro, 2007, p. 32), que também produz, escamoteando-se, assim, as relações de poder em jogo; sobretudo, não desenvolveremos um trabalho de (trans)formação nos serviços de saúde de modo geral, junto a gestores, trabalhadores, usuários e comunidade, junto a todos e cada um de nós.

Fecho/Corto este texto voltando a seu início: ao curta de animação *Vida Maria*. Ele se encerra com a janela e um caderno aberto sobre a mesma. O vento muda suas páginas, nas quais estão desenhados os nomes de tantas Marias: Maria de Lourdes, Maria José, Maria de Fátima, Maria das Graças, Maria do Socorro etc. Dedico este artigo às Marias que pude encontrar e conviver na rede de saúde mental de Aracaju. Dedico a uma em especial que, de tanto gostar de desenhar nome, ao sair de casa no sertão e vir morar na cidade, fez o curso de magistério. Hoje, depois de tantos anos, de tantas tentativas, de tantos desejos e apesar de tantas desafiliações, o sertão virou mar: adentrou a universidade. A vocês Marias e aos seus nomes escritos na história! Que eles não se resumam a prontuários traduzidos e manipulados por especialistas escravos/as da moral. Que seus nomes não se resumam a confissões e normalizações. Que eles possam introduzir no tempo, no nosso tempo, o descontínuo, o inesperado, o impensável. Que eles possam "fazer pulular mil acontecimentos agora perdidos sob a marca da identidade" (Foucault, 2001, p. 20); "reintroduzir no

devir do tempo tudo o que se tinha acreditado imortal no(s) homem(ns)" e nas mulheres (Foucault, 2001, p. 27); subverter – por que não? – tais pólos identitários, potencializando forças que habitam *entre* eles, arriscando o inominável povoamento das fronteiras. Que o vento nos sopre mudanças! Afinal, essa:

> É uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta. Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre. Quem traz no corpo a marca Maria Maria mistura a dor e a alegria. Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre. Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida (Milton Nascimento e Fernando Brant).

Recebido em julho de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1 [...] Acréscimos meus. Daqui por diante, o uso de colchetes indicará meus acréscimos.

2 Do capitalismo industrial, fordista, que colocava os indivíduos como produtores, para o capitalismo financeiro globalizado, o qual assinala os indivíduos como consumidores.

3 Maiores informações sobre minha inserção-implicação com a rede de saúde mental aracajuana, sobre o processo de escolha do CAPS a ser pesquisado, sua caracterização geopolítica bem como sobre os procedimentos/instrumentos metodológicos e de análise, vide Vasconcelos (2008).

4 Grifos meus.

5 No Grupo Focal realizado com usuários de um CAPS da rede de saúde mental aracajuana, apenas uma usuária se intitulou *negra*, sendo que muitos apresentavam tal cor de pele.

6 Conforme indica Louro (2004, p. 50), a ignorância não é neutra nem um "estado original". Ela é sim "efeito – e não ausência – de conhecimento".

Referências

ADORNO, Rubens C. F. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard (Org.). **Sexualidades pelo Avesso.** Direitos, Identidades e Poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, editora 34, 1999, p. 89-98.

ALEXIS LÓPES, A. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 187-194.

ÁVILA, Maria Betania. Direitos Reprodutivos, exclusão social e AIDS. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard (Org.). **Sexualidades pelo Avesso.** Direitos, Identidades e Poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, editora 34, 1999, p. 39-48.

BENTO, Berenice. Da Transexualidade Oficial às Transexualidades. In: PISCITELLI, Maria; GREGORI, Maria F.; CARRARA, Sérgio (Org.). **Sexualidade e Saberes:** convenções e fronteiras. Rio de Janeiro, Garamond, 2004, p. 143-172.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRETEIRO, Tereza. "A doença como projeto" – uma contribuição à análise de formas de filiações e desfiliações sociais. In: SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 5ª edição, 2004, p. 87-96.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. **Imagens da Infância, Devir-Criança e a Formulação de uma Educação para o Cuidar.** Artigo ainda não publicado.

COIMBRA, Cecília. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

CORRÊA, Marisa. Fantasias Corporais. In: PISCITELLI, Maria; GREGORI, Maria F.; CARRARA, Sérgio (Org.). **Sexualidade e Saberes:** convenções e fronteiras. Rio de Janeiro, Garamond, 2004, p. 173-182.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Org.). **Sexualidades Brasileiras.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, p. 63-89.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FACCHINI, Regina. Mulheres, diversidade sexual, saúde e visibilidade social. In: RIOS, Luís Felipe et al. **Homossexualidade:** produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA, 2004, p. 34-43.

FERRE, Núria P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. O verdadeiro Sexo. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Traduzido por Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Coleção Ditos e Escritos V), 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A Vontade de Saber, 16ª Edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

GONTIJO, Fabiano. Imagens identitárias homossexuais, carnaval e cidadania. In: RIOS, Luís Felipe et al. **Homossexualidade:** produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA. 2004, p. 63-68.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-30.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria**. 1978.

PAULON, Simone. **A Desinstitucionalização como Transvaloração** – apontamentos para uma terapêutica do niilismo. Disponível em: http://antalya.uab.es/athenea/num10/mainieri.pdf. Athenea Digital, 10. 2006, p. 121-136.

PIOVEZANI FILHO, Carlos. Entre Vozes, Carnes e Pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). **Foucault e os Domínios da Linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004, p.133-158.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. Brasil, 09 min., 2007.

RESCALA, Tim; ABREU, Luis Alberto; CARVALHO, Luiz Fernando. **Realejo dos Bêbados**. 2005.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 5ª edição, 2004.

SWAIN, Tânia Navarro. Identidade nômade: heterotopias de mim. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas**.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 325-342.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso:** a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2004.

VASCONCELOS, Michele. **Loucos e Homossexuais:** consumidores como outros quaisquer**.** Um estudo sobre modos de subjetivação de relações homoeróticas em um CAPS de Aracaju-Se. Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Dissertação (mestrado em Saúde Coletiva).

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos é graduada em psicologia pela UFS; mestre em saúde coletiva pelo ISC/UFBA, bolsista CNPQ; doutoranda e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduacão em Educação na UFRGS, Porto Alegre,RS, Brasil, linha de pesquisa em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.
E-mail: michelevasconcelos@hotmail.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE

Razão Cartesiana, Matemática e Sujeito – olhares foucaultianos

Maria Celeste Reis Fernandes Souza
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

RESUMO - Razão Cartesiana, Matemática e Sujeito – olhares foucaultianos. O objetivo deste artigo é problematizar o que denominamos na contemporaneidade Razão Cartesiana, matemática e sujeito. Para tanto, inspiradas na trajetória teórica de Michel Foucault, lançamos olhares sobre essa produção discursiva, interpelando os efeitos produtivos dos modos de pensar razão, matemática e sujeito, tomados como verdadeiros nos espaços sociais, e, de modo especial, no ensino de matemática na escola. Analisamos, assim, como tal produção discursiva se propõe a, em meio a distinções, marcações de faltas, hierarquizações e normalizações, capturar vidas que, entretanto, sempre escapam.

Palavras-chave: **Razão Cartesiana. Ensino de Matemática. Sujeito. Discurso.**

ABSTRACT - Cartesian Reason, Mathematics and Subject – Foucault's gaze. The purpose of this paper is to confront what is called in the contemporaneity *Cartesian Reason*, *mathematics* and *subject*. In order to do so, inspired by the theoretical path of Michel Foucault, we looked into this discursive production, questioning the productive effects of the ways of thinking *reason*, *mathematics* and *subject*, taken as *true* in social spaces, and so especially in the teaching of mathematics in school. Thus, we analyzed how such discursive production aims at, within distinctions, lacking markings, hierarchizations and standardizations, capturing lives that, however, always elude.

Keywords: **Cartesian Reason. Math Teaching. Subject. Discourse.**

Introdução

A crítica à razão ocidental atravessa os escritos e os momentos teóricos do trabalho e do pensamento de Foucault[1]. Poderíamos identificar tal atravessamento desde o seu primeiro livro – *História da Loucura* (1962) – até o seu último conjunto de livros, que trata de suas derradeiras pesquisas sobre a *História da sexualidade* (1976, 1984a, 1984b). Nesse atravessamento, a razão é problematizada e denunciada como produtora do *louco* sempre um *outro*; como produtora do *homem moderno*; como produtora de saberes sobre *a vida*. O problema que Foucault se colocava não era descrever o processo da razão, mas discutir como as práticas da razão se encontram engendradas na produção da nossa subjetividade. Seus estudos voltaram-se para a busca de tipos de racionalidade que programam e orientam "o conjunto da conduta humana" (Foucault, 1979, p. 319), propondo, como problema, identificar essas racionalidades e não "combater a razão" (Foucault, 1979, p. 319). Podemos, por isso, ler nas críticas feitas por Foucault uma preocupação em mostrar como essa razão se propõe, em racionalidades específicas, a normalizações, produções, fabricações, subjetivações.

Émile Noël, na introdução do livro de François Châtelet – *Uma história da razão* –, afirma que há várias formas de racionalidade pelo mundo, uma das quais é aquela "que subjaz à nossa maneira de pensar, nesta civilização dita 'ocidental'" (Noël, 1994, p. 11). Tal forma de pensar remonta à Grécia clássica e se estende ao *eu penso* e às *ideias claras e distintas* do pensamento cartesiano "presente na origem intelectual do homem moderno" (Châtelet, 1994, p. 59). Ela se *re-atualiza* no pensamento de Hegel, para quem a razão cartesiana se torna o "apanágio da sociedade [ocidental] inteira" (Châtelet, 1994, p. 116). Assim, a *verdade da razão* se torna a *verdade absoluta* do *ser* e da história e, "em todo o pensamento pós-hegeliano, o homem irá da certeza à verdade pelo trabalho do espírito e da razão" (Foucault, 1962, p. 348).

No final do século XIX, Nietzsche "começa a duvidar da razão, dos seus fundamentos, das suas justificações teóricas" (Châtelet, 1994, p. 139), pois, segundo esse filósofo, ao aceitar-se o primado da razão, "perde-se simplesmente a vida em nome da segurança" (Châtelet, 1994, p. 140). Perde-se, em nome desse ideal humano da razão, "a vida, a sensibilidade, a invenção, [...] a liberdade ativa e criadora" (Châtelet, 1994, p. 140).

Foucault foi influenciado pelo pensamento de Nietzsche, que representou para ele, em suas próprias palavras, uma ruptura com relação a "um sujeito do tipo fenomenológico, transistórico" (Foucault, 1983, p. 312). Para Foucault, "há uma história do sujeito assim como há uma história da razão, e desta, [da] história da razão, não se deve exigir o desdobramento até um ato fundador e primeiro do sujeito racionalista" (Foucault, 1983, p. 312-313).

Podemos ler nos escritos de Foucault a busca de expor os perigos e aprisionamentos que espreitam a vida em nome das verdades produzidas pela

razão ocidental. Com efeito, Foucault nos convoca a nos interrogarmos sobre os modos de compreender e apreender a vida que se liga a uma suposta essência exata das coisas, a uma identidade fixa, a universalidades, à visão de progresso da humanidade, à totalização e ao sujeito do conhecimento dotado de *razão*. Convida-nos, pois, a voltar-nos, assim como ele próprio o fez, para as formas de racionalidade que dão lugar a "diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações" (Foucault, 1983, p. 317). Essas formas de racionalidade tomam as pessoas como objetos de saberes, envolvem-nas em jogos de poderes, estabelecem sobre elas e para elas normalizações e as incitam a dizer determinadas *verdades* sobre elas mesmas e a assumir, como suas, tais verdades. Portanto, como afirma Maurice Blanchot a respeito do pensamento de Foucault, não se trata de proclamar a *irracionalidade*, mas de denunciar uma "racionalidade do abominável" (Blanchot, s/d, p. 40), pois

> [...] o que nos ameaça, tal como o que nos serve, é menos a razão do que as formas diversas da racionalidade, uma acumulação acelerada de dispositivos racionais, uma vertigem lógica de racionalizações que informam e são utilizadas tanto no sistema penal como no sistema hospital ou no sistema de ensino (Blanchot, s/d, p. 40).

Referenciando-nos na perspectiva foucaultiana, procuramos problematizar a força dos princípios cartesianos que atua nos modos como se tem pensado "a matemática" na contemporaneidade, na escola ou fora dela, e a dinâmica da racionalidade que se estrutura nesses princípios na produção de verdades sobre pessoas e grupos.

Procuramos ler Foucault, atentas aos aportes que ele empresta à reflexão sobre a atualidade da *racionalidade cartesiana* na sociedade ocidental, sobre as múltiplas formas de expressão dessa racionalidade e, assim, sobre sua influência no delineamento do que se vai reconhecer como *a verdadeira matemática* e como *o sujeito da razão*. Interessam-nos, em especial, os efeitos produtivos dessa racionalidade no ensino de matemática pela relevância que ele assume no contexto da educação escolar e por seu estabelecimento como espaço privilegiado de veiculação e valorização dessa racionalidade.

Na primeira seção deste artigo, discutimos a constituição da *razão cartesiana* como uma das metanarrativas da modernidade, problematizando as noções de sujeito e matemática, que, em sua identificação com essa razão, operam como instrumentos de normalização da vida.

Buscando compreender como se instaura no ensino de matemática o ideal da razão como sinônimo de raciocínio, inteligência e capacidade lógica, a segunda seção deste artigo dialoga com estudos e documentos do campo da Educação Matemática.

A terceira seção expõe as tensões geradas pela hegemonia do aparato discursivo da racionalidade cartesiana, que se empenha na tentativa de apagamento da vida que, entretanto, sempre escapa.

Razão Cartesiana e Razões de Vida

O tempo em que Descartes viveu era marcado pela busca da supressão das dúvidas e incertezas, pela adoção do caminho das certezas universais, que ele supõe encontrar não nas *inúteis humanidades*, mas na sedução das matemáticas: "Comprazia-me sobretudo com as Matemáticas, por causa da evidência de suas razões" (Descartes, 1983, p. 32). A certeza e a evidência das razões matemáticas só serão alcançadas por um *ser pensante,* por isso, independem das experiências e dos sentidos, e clamam por "ideias claras e distintas" que podem ser "concebidas por todos da mesma maneira" (Granger, 1983a, p. XVI).

Com efeito, construir uma matemática universal "passa a ser o objetivo de Descartes" (Granger, 1983a, p. XVI). A linguagem matemática torna-se o modelo de elaboração da razão. "Trata-se, pois, de produzir uma linguagem que seja tão próxima quanto possível da inteligibilidade, da exatidão e do rigor" (Châtelet, 1994, p. 66). Ganha força, nesse contexto, um modo de pensar e fazer matemática que busca e valoriza a clareza da linguagem, a objetividade, a certeza, o recurso a demonstrações, a generalidade das proposições matemáticas, a segurança e a perenidade do que se assegura como *o conhecimento matemático*. A racionalidade em que se baseia essa matemática – e que se vale dela – desliga-se das contingências da vida, estabelecendo uma "natureza puramente intelectual da alma" (Granger, 1983b, p. 49). A imaginação não tem, nesse modo de conceber a matemática e o ser da razão, "qualquer serventia" (Granger, 1983b, p. 49).

A razão cartesiana institui, assim, modos de se fazer matemática, que, em sua intenção e método, encontram-se expressos no que denominamos *matemática de matriz cartesiana*. Referimo-nos a um discurso produtivo (da exatidão, da certeza, da perfeição, do rigor, da previsibilidade, da universalidade, da indubitabilidade, da objetividade, das "cadeias de razões" (Descartes, 1983, p.38), da linearidade etc.) que se institui como *verdade* e institui *verdades* sobre a matemática na sociedade ocidental, tanto na escola quanto fora dela. Tal maneira de conceber a matemática tem-se re-atualizado constantemente, pois, "de certo modo, o sonho de Bourbaki[2] foi o sonho de Descartes, que foi o sonho de Euclides, que foi o sonho de Platão, que foi o sonho de Pitágoras e de todos os que sonharam, continuam sonhando ou sonharão os sonhos deles" (Miguel, 1995, p. 7). Segundo Valerie Walkerdine, esse é também o sonho das proposições de Piaget para o ensino da matemática que se apóiam na "noção de razão como o ápice do pensamento humano"[3] (Walkerdine, 1988, p.189).

Em seu *Discurso do Método*, Descartes (1983) apresenta preceitos universais segundo os quais "todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens seguem-se umas às outras" (Descartes, 1983, p.38). Tal encadeamento poderia ser desenvolvido ou compreendido por um ser que, em sua *essência,* "pensa, logo existe":

> [...] compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que se eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (Descartes, 1983, p.47).

Na esteira desse sonho cartesiano da razão, produz-se, pois, *o sujeito cartesiano*, que não só é capaz de conhecer pela razão, mas também, na sua própria capacidade de pensar *racionalmente*, é reconhecido como sujeito humano e deve se reconhecer como tal. Para Descartes, deixar de pensar é deixar de existir (Descartes, 1983) e "toda a existência do eu aparece dada (nesse primeiro momento), como absolutamente dependente do pensamento" (Granger, 1983a, p. XIX). Pensamento que deve reafirmar-se na certeza de que se penso, existo, cujo desdobramento é a existência como ser pensante. "Do pensamento ao ser que pensa realiza-se, então, o salto sobre o abismo que separa a subjetividade da objetividade" (Granger, 1983a, p.XIX). Desse modo, a subjetividade, como uma essência ou natureza de mulheres e homens, encontra-se posta por uma metafísica cartesiana que "dirige-se por predileção ao *homem* de bem, capaz de raciocinar sem prejuízos" (Granger, 1983c, p. 7, grifo nosso).

Uma identidade universal, a-histórica, transcendental, fixa é produzida ao produzir-se esse *ser do real e da razão* – essa idealização do humano. Os seres humanos têm sido, desde o Iluminismo, narrados como seres da razão. Nikolas Rose destaca que essa narrativa reafirma uma capacidade para raciocinar que "afasta os humanos – ou ao menos os humanos masculinos – quase que inteiramente de suas características como criaturas" (Rose, 2001, p.167). Essa idealização do humano masculino como *ser da razão* produz um humano feminino *sempre em falta*, em relação à razão masculina.

A concepção do *eu* masculino, cognoscente, senhor da razão, unitário, fixo, totalizado, sujeito universal – cujo obituário, segundo Nikolas Rose, começa a ser escrito pelos teóricos sociais – "animou nossas filosofias e nossas éticas por tanto tempo" (Rose, 2001, p. 139) que passamos a tomá-lo como uma verdade: acreditamos ser possível apreender-lhe a essência, conhecer sua substância, desvelar seus desejos e significados. Esse é o sujeito da filosofia ocidental, na chamada filosofia da consciência, na qual o "conceito de sujeito é utilizado para expressar a ideia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação" (Silva, 2000, p.102).

É também a partir dessa concepção do eu que produzimos quadros referenciais sobre como *é* a criança, como *é* o adolescente, como *é* o jovem, como *é* o adulto e, portanto, como *deve ser* o aluno e como *deve ser* a escola: como devem se comportar na escola as alunas e os alunos, os professores e as professoras, e como deve a escola comportá-los e se comportar frente a elas e eles.

Assim, como discute Tomaz Tadeu da Silva (1994), é também esse sujeito unificado o sujeito da Educação. É o sujeito para o qual temos construído processos e práticas pedagógicas; é o sujeito "centrado, racional e autônomo que está no núcleo tanto das pedagogias tradicionais, [...] quanto das pedagogias críticas" (Silva, 2000, p. 102) ou das pedagogias que se constroem sob a égide das teorias construtivistas[4]. Temo-nos nutrido, portanto, de modo especial no campo da Educação Matemática (tanto no que se refere à pesquisa quanto às práticas pedagógicas), dessa *concepção de sujeito*[5] e, ao mesmo tempo, a temos produzido.

Michel Foucault, em seu livro *As palavras e as coisas* (Foucault, 1966), declara a possibilidade da morte desse sujeito ao mostrar que ele é uma invenção recente das ciências humanas. Se essas ciências, de alguma forma, se desvanecessem, "então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia" (Foucault, 1966, p. 536). Silva (2000) aponta outros pensadores que, como Foucault, questionam essa noção de sujeito:

> De perspectivas variadas, Marx, Nietzsche, Heidegger e Freud efetuaram a crítica desta teoria do sujeito. Mais recentemente, essa noção de sujeito foi radicalmente questionada por Jacques Lacan, Derrida e Foucault, dentre outros. Na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault, por exemplo, o sujeito não passa de um efeito do discurso e do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na "morte do sujeito" (Silva, 2000, p. 102).

Ora, se a morte desse sujeito já foi anunciada; se o sujeito cartesiano já foi teoricamente descentrado, como aponta Stuart Hall (2005); se críticas a essa teoria do sujeito têm sido feitas de modo contundente pelas teóricas feministas pós-estruturalistas; se, como nos mostra Nikolas Rose, essa imagem de sujeito tem sido varrida pelas mudanças culturais; se, no lugar do eu, universal, masculino, *essência,* ou *substância* ao modo cartesiano, "proliferam novas imagens de subjetividade: como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; espacializada, descentrada, múltipla, nômade, como o resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares" (Rose, 2001, p. 140): por que indagarmos ainda sobre um *eu essência,* por que problematizarmos uma razão de matriz cartesiana, na qual esse sujeito supostamente encontraria seu núcleo?[6]

Respondamos como Foucault: "Não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas..." (Foucault, 1978, p.258). Continuamos, em nossas práticas e, de modo especial no campo da Educação, a nos narrar desse modo, e a produzir, assim, esse tipo específico de sujeito: o sujeito cartesiano. Continuamos a nos dizer e a nos educar em nossas práticas escolares, nas salas de aula de matemática e de outras disciplinas, nos livros didáticos, nas escolhas metodológicas e, muitas vezes, em nossas pesquisas, tendo como referência esse tipo de sujeito. Também, como mulheres e homens, em nossas relações afetivas, em nossas relações no campo do trabalho, nos arran-

jos domésticos, na mídia, na família: ainda somos, de muitos modos, capturadas e capturados por essa noção de sujeito. Assim, nos modos como nos educamos, como educamos outras pessoas e nos modos como vivemos, somos circundados discursivamente por esse *eu* dotado de razão.

Nas reflexões apresentadas no livro *História da Loucura*, quando Foucault faz a descrição de "uma crescente subordinação da loucura à razão" (Machado, 1981, p. 90), a figura do louco oferece-nos instrumental para problematizarmos o *ser da razão* e *uma matemática da certeza*. Esse livro é, segundo o próprio Foucault, uma "crítica social" (Foucault, 1970a, p. 245) por meio da qual ele se propõe a estudar o que "é rejeitado e excluído" (Foucault, 1970b, p. 259): o louco, ou "a experiência da loucura, em um mundo dominado pela ciência e [por] uma filosofia racionalista" (Foucault, 1961, p. 163). Assim, o que a sociedade denomina como loucos, aqueles que, a partir da definição de Descartes, são considerados *insanos*, são aqueles que "asseguram que são reis quando são muito pobres; que estão vestidos de ouro e de púrpura quando estão inteiramente nus; ou imaginam ser cântaros ou ter um corpo de vidro" (Descartes, 1983, p. 86). Como sujeito que pensa, portanto capaz de duvidar, resta a Descartes uma certeza sobre esses insanos: "São loucos e eu não seria menos extravagante do que eles se me guiasse por seus exemplos" (Descartes, 1983*,* p.86).

Para Roberto Machado, o livro *História da Loucura* é uma crítica da razão. Nesse livro, Foucault se propõe a fazer uma "análise de seus limites, das fronteiras que estabelecem e se deslocam excluindo ou reduzindo aquilo que ameaça sua ordem" (Machado, 1981, p. 90). Configura-se como uma dessas ameaças à ordem da razão um *ser* que não seja pensamento puro, que resvale para os caminhos da *des*razão, que não se guie pelo *controle da razão* – como as mulheres são acusadas de fazê-lo. São também ameaças certas práticas matemáticas sociais, como as práticas orais, por exemplo, que, por não serem formatadas (e assim controladas pelo registro escrito) são consideradas pela sociedade grafocêntrica como folclóricas, menos precisas, esquisitas, *malucas*.

Ora, Foucault nos diz que a loucura "não existe fora das normas da sensibilidade que a isolam e das formas de repulsa que a excluem ou a capturam" (Foucault, 1961, p. 163). Dessa maneira, o que essa racionalidade impõe não é a exclusão daquilo que se coloca fora da razão cartesiana, ou das pessoas e dos grupos que se guiam por decisões e escolhas que se pautam por caminhos da vida, por isso estranhos aos caminhos dessa razão; tal racionalidade determina que, cada vez mais, se capture essa vida. Captura que se faz, justamente, na utilização de "uma racionalidade técnica ou econômica" (Foucault, 1975, p.121), como ele nos mostra em seus livros *Vigiar e Punir* (1975) e *A vontade de saber* (1976).

A vida se torna, portanto, objeto de manipulação, modelamento, treinamento, desenvolvimento de habilidades, correções, adestramentos, visando à transformação dos corpos em corpos úteis e inteligíveis, ou se faz da vida um objeto de cálculos, em resposta aos ditames de uma racionalidade técnica, econômica,

política. É preciso dobrar essa vida, em outras palavras, normalizá-la em técnicas que Foucault denominou "técnicas de dominação" (Foucault, 1981, p. 208) pelas verdades produzidas sobre o sujeito em diversos campos discursivos e pelas práticas discursivas localizadas no interior das instituições, que, ao tomarem certos sujeitos como objetos de conhecimento, também os tornam "objetos de dominação" (Foucault, 1981, p. 208).

Mas é necessário, também, fazer com que os indivíduos operem sobre si mesmos outro conjunto de técnicas, denominadas por Foucault de "Tecnologias do eu" (Foucault, 1981, p. 208), através das quais eles efetuam

> [...] um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (Foucault, 1981, p.208).

Ao nos convocar a realizar operações sobre nós mesmos, tomando como uma *verdade para nós* a *sua verdade*, essa razão estaria implicada na própria constituição de nossa subjetividade. Assim, a razão ocidental se torna cada vez mais discursiva: ao objetivar pessoas e grupos; ao produzir *realidades*; ao se colocar como referência na vida social; e ao ser pensada como referência na constituição da própria essência do *ser racional.*

Desse modo, a razão cartesiana a que nos referimos neste artigo e a matemática de matriz cartesiana encontram-se à espreita da vida que "lhes escapa continuamente" (Foucault, 1976, p.134). É sob a égide desse tipo de razão e de matemática universal que uma racionalidade específica se multiplica em muitas salas de aula de matemática e em outras tantas situações que envolvem conceitos, procedimentos e critérios baseados em quantificações e métricas.

Tal racionalidade se propõe a normalizar vidas (que lhe escapam). Normalização que acontece**,** de modo especial, nas práticas escolares, que localizam aprendizes como *seres em falta*. Essa racionalidade ocupa-se em repelir, "com uma obstinação maciça" (Foucault, 1963, p. 205), a vida que é oceânica, espaço infinito, figuras moventes que produzem relações pessoais e relações matemáticas inesperadas, insubordinadas e que precisam ser, por isso mesmo, e cada vez mais, ajustadas. É sob o pressuposto da razão, que se funda o sujeito da consciência, da interioridade, voltado cada vez mais para si mesmo. Enfim, instala-se a hegemonia do "sujeito cognoscente" (Grün; Costa, 2002, p. 87) e se convoca, sob esse pressuposto, a cada uma e a cada um de nós, a nos produzirmos como tais.

Por isso, o sonho de Descartes é cada vez mais um sonho atual: o sonho de "matematização do mundo" (Davis; Hersh, 1988, p. 8). É esse sonho que talvez ainda sonhemos: que todos "os problemas humanos, fossem científicos, legais ou políticos, pudessem ser tratados racional e sistematicamente" (Davis; Hersh, 1988, p.8). Sonho que se reatualiza na contemporaneidade e no qual a matemá-

tica é convocada a afirmar verdades, a dizer *a verdade do sujeito*, e a impelir mulheres e homens a dizer *a verdade da matemática.* Esse sonho é, principalmente, o sonho do sujeito racional e autônomo ainda sonhado em nossos dias e que, de muitos modos, somos incitadas e incitados a sonhar.

Esse sonho tem tido efeitos muito concretos sobre a vida. A racionalidade integral, supostamente passível de ser alcançada pela linguagem matemática, que sonhou tornar o homem possuidor da natureza, passou a ser um discurso poderoso que tem provocado os excessos do materialismo ocidental (Châtelet, 1994). Do sonho de dominar a natureza, promove-se a destruição de vidas (das pessoas e do planeta) e se afirma um *direito de domínio* de algumas pessoas sobre outras, de uma cultura sobre outras, de uma matemática sobre outras... Enfim, é um sonho de totalizações, de regulações, de normalizações, de tentativas de capturas de vidas que, entretanto, escapam: é um sonho no qual o pensamento contemporâneo avança na "direção em que o outro do homem deve tornar-se o Mesmo que ele" (Foucault, 1966, p. 453).

O Ensino da Matemática e a Razão Cartesiana

A razão cartesiana, como uma das metanarrativas da modernidade, que traz o sujeito racional, universal, consciente, como ideal de sujeito humano, tem sido praticamente onipresente no campo educacional. Ao discutir essa onipresença, Tomaz Tadeu nos questiona: "Onde mais a 'Razão' preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante?" (Silva, 1994, p. 248). Se essa onipresença se faz sentir no campo educacional, em particular, nas práticas escolares, nas aulas de Matemática ela ganha especial expressão, como nos mostram os estudos de pesquisadores e pesquisadoras[7] do campo da Educação Matemática.

Historicamente, à medida que essa concepção de razão vai se tornando hegemônica, a Matemática também vai se constituindo, segundo Clareto e Sá (2006) recorrendo a Châtelet (1994), "como corpo global, com suas regras, sua linguagem, oferecendo a imagem de uma racionalidade integral, transparente" (Châtelet, 1994, p. 59). Consolida-se assim a identificação entre matemática e racionalidade, sendo esta a matemática que é "incorporada aos currículos escolares, tida como *a verdadeira e a única* a dar conta da realidade na qual vivemos" (Clareto; Sá, 2006, p. 6, grifos das autoras). Para Clareto e Sá, a matemática é, assim, vista "como a representação da própria realidade, um seu correlato; isto é, razão e mundo, ou realidade..." (Clareto; Sá, 2006, p. 6).

Na tentativa de compreendermos como se instaura, no ensino da matemática, a verdade posta sobre o ideal da razão como sinônimo de raciocínio, inteligência e capacidade lógica, buscamos as contribuições de pesquisas no campo da Educação Matemática que contemplam a matemática escolar, focalizando modos de concepção dessa matemática, constituição da disciplina Matemática

como um saber escolar, concepções e tendências pedagógicas ou marcações históricas do ensino da Matemática (Fiorentini, 1995; Miorim, 1995; Miguel, 1995; Valente, 2003; Gomes, 2008)[8].

Embora a racionalidade de inspiração cartesiana de certa maneira permeie praticamente todas as tendências do ensino de matemática, focalizamos aqui, especialmente, duas delas, por localizarmos nessas tendências estabelecerem-se, de modo intencional e explícito, práticas discursivas produtoras da tríade raciocínio, inteligência e capacidade lógica. Trata-se do ideário do que se convencionou chamar de Movimento da Matemática Moderna, que se disseminou de modo massivo nas escolas brasileiras a partir da década de 70 e do ideário construtivista que, no Brasil, se propaga a partir dos anos 80 (Fiorentini, 1995).[9]

No ideário do Movimento da Matemática Moderna, encontramos a transição do propósito de formar o indivíduo *disciplinado*, presente em uma concepção de ensino de matemática que vigorara até os anos 50 ou 60 do século XX, para o propósito de formar o indivíduo *inteligente*. O projeto educativo que começa a se estabelecer na sociedade brasileira a partir de então elege como objetivo o desenvolvimento da inteligência e da habilidade de pensar que deveriam ser aprimorados pelas disciplinas escolares, principalmente, pela matemática. Para corroborar a importância da formação do indivíduo inteligente, ressalta-se a qualidade do raciocínio, arrolando-se argumentos no campo da Psicologia. Instaura-se, assim, na matemática escolar o par raciocínio-inteligência, que é reforçado pelos estudos psicológicos de Jean Piaget (Miorim, 1995), produzindo-se como sujeito inteligente aquele que é capaz de dominar essa matemática que apresentava "alto nível de generalidade, elevado grau de abstração e maior rigor lógico" (Miorim, 1995, p. 110). Acreditava-se que, ao dominar as estruturas dessa matemática, esse *ser humano* seria capaz de entender um mundo estruturado pela razão.

Nas proposições teóricas de Walkerdine (1988, 1995, 1998, 2003, 2004), a autora mostra como o par razão-raciocínio, entendido como um fenômeno natural, portanto, como parte da natureza humana, desde tenra idade vai sendo produzido historicamente nos processos sociais, a partir do século XIX, pelos campos da Biologia e da Psicologia do desenvolvimento, tornando-se o ponto central de uma pedagogia científica, "como parte daquilo que Foucault [...] descreveu como os modos de governo, baseados que eram na necessidade de produção de conhecimento científico na população, com particular ênfase no novo proletariado" (Walkerdine, 2004, p. 115).

Segundo a autora, a partir do século XX, essas ideias sobre o desenvolvimento e o raciocínio infantil, tomados como naturais e progressivos, sustentadas por um ideal da razão, europeu, burguês, masculino e branco, vão "formar uma das grandes metanarrativas da ciência" (Walkerdine, 1995, p. 209). Essa metanarrativa é engendrada em uma concepção hegemônica ocidental de Racionalidade, que se encontra profundamente ligada ao Iluminismo e que se configura numa visão "que tem sido utilizada para apresentar as civilizações europeias como avançadas e racionais, ao mesmo tempo que o primitivo e o

infantil eram igualmente classificados como menos racionais, civilizados e desenvolvidos" (Walkerdine, 1995, p. 210).

A produção discursiva da *criança em desenvolvimento*, baseada na premissa de que *existem capacidades no interior das crianças*, passíveis de serem desenvolvidas em contato com o objeto a conhecer (deslocamentos do concreto ao abstrato), tem sido tomada, de modo geral, no discurso pedagógico, como forma privilegiada de compreender as crianças (Walkerdine, 2004), constituindo-se uma produção hegemônica no campo da Educação e no campo da Psicopedagogia[10], por exemplo. Nessa produção discursiva, a racionalidade é produzida como uma capacidade que se desenvolve com base em estágios sequenciais fixos, em interação com os pares e professores/as, partindo-se de um raciocínio considerado *pré-lógico* para um *raciocínio lógico-matemático*, etapa final do raciocínio abstrato, raramente questionado (Walkerdine, 2004).

Em suas discussões sobre o domínio desse tipo de razão, Walkerdine (1988)

> [...] vê como particularmente interessante analisar a contribuição da educação matemática no estabelecimento desse "movimento" discursivo, na medida em que o discurso educacional construiu a idéia, a partir do século 19, segundo a qual o pensamento lógico matemático promete evitar os desvios da criança para outras formas de pensamento e prazer menos racionais. Uma educação calcada na racionalidade controlaria a agressividade própria da natureza humana e contribuiria, assim, para diminuir o empobrecimento e a criminalidade na sociedade (Veiga-Neto, 1994, p. 242).

No campo da educação, a partir das últimas décadas do século XX, assistimos e vivenciamos a incorporação desse modo de pensar na constituição do trinômio criança–desenvolvimento–raciocínio pela chamada *pedagogia construtivista*[11]. Essa incorporação produziu, de forma contundente, não só o currículo da Educação Infantil (Bujes, 2002), mas, também, os currículos de outros níveis de escolarização, matizando outras modalidades educativas, que assumem o trinômio aluno–desenvolvimento–raciocínio.

Ao discutir tendências e concepções sobre o ensino de matemática no Brasil, Fiorentini (1995) destaca a forte influência das ideias construtivistas nas inovações que ocorrem no ensino de matemática a partir da segunda metade do século passado. O autor identifica dois matizes dessas ideias.

No primeiro deles, mais preocupado com o desenvolvimento de estruturas mentais, a matemática é vista como "uma construção humana constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais ou possíveis" (Fiorentini, 1995, p. 20). Por sua vez, os conteúdos matemáticos são tomados como "meios úteis, mas não indispensáveis, para a construção e desenvolvimento das estruturas básicas da inteligência. Ou seja: o importante não é aprender isto ou aquilo, mas sim aprender a aprender e desenvolver o pensamento lógico formal" (Fiorentini, 1995, p. 20).

O outro matiz, mais preocupado com a "construção ou à formação de conceitos" (Fiorentini, 1995, p. 22), incorpora, em função das contribuições de

Vygotsky, outras discussões como, por exemplo, a importância do contexto para a aprendizagem. Entretanto, como argumenta Valerie Walkerdine, tanto um matiz como o outro "nunca serão capazes de sair dos limites do sujeito unitário transcendental" (Walkerdine, 1994, p. 204).

O Movimento da Matemática Moderna e as Pedagogias de orientação Construtivista no ensino de matemática produzem, ambos, a razão como sinônimo de inteligência e de raciocínio lógico, ao difundirem a crença na autonomia do sujeito alcançada pela razão e na potencialidade do raciocínio lógico-matemático para o alcance do raciocínio abstrato, considerado superior – o que confere, portanto, maior valor a quem o detém – mas que poderia, em tese, ser alcançado por todos.

Podemos ler, em toda essa produção discursiva, um conjunto de termos, que passam a transitar no espaço escolar, tais como: *habilidades*, *competências*, *atitudes*, *técnica*, *procedimento*, *algoritmo*, *transferência*, *desenvolvimento de capacidades*, *agilização do raciocínio dedutivo do aluno*, *construção dos conhecimentos matemáticos*, *conhecimentos prévios*, *capacidade de generalização*, *abstração*, *conhecimento lógico-matemático*, *aluno agente*, *interações com o meio*, *conquista da autonomia*. Essa produção fabrica os objetos sobre os quais falam (Foucault, 1969): modos de aprender, modos de ensinar, atividades didáticas, materiais pedagógicos, o bom-aluno, o bom-professor, as relações entre alunos (tudo assim, no masculino), enfim, o *sujeito universal*, que deve atingir o ideal do raciocínio lógico-matemático.

Esse aparato discursivo pode ser lido nos documentos curriculares oficiais sobre o ensino da matemática[12], em todos os níveis e modalidades educativas, como nos mostram excertos abaixo:

> A seleção e organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. Para tanto deve se levar em conta que [...] aprender matemática é um processo contínuo de abstração... *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (Brasil, MEC, 1998, p. 217).

> A matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental - Matemática* (Brasil, MEC, 1997, p.31).

> Por outro lado, um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissoluvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas

> que possa ser generalizado, transferido a outros contextos. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Matemática* (Brasil, MEC, 1998, p. 36).
>
> No ensino fundamental, a atividade matemática deve estar orientada para integrar de forma equilibrada seu papel formativo (o desenvolvimento de capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e raciocínio lógico) e o seu apelo funcional (as aplicações na vida prática e na resolução de problemas de diversos campos de atividade). O simples domínio da contagem e de técnicas de cálculo não contempla todas essas funções, intimamente relacionadas às exigências econômicas e sociais do mundo moderno. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental* (Ribeiro, 1997, p. 100).
>
> Na educação de jovens e adultos, a atividade matemática deve integrar de forma equilibrada dois papéis indissociáveis: formativo voltado para o desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento; funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diversas áreas de conhecimento. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental-Matemática* (Brasil, MEC, 2002, p. 12).
>
> A Matemática, por sua universalidade de quantificação e expressão como linguagem, portanto, ocupa uma posição singular. No Ensino Médio, quando nas ciências torna-se essencial uma construção abstrata mais elaborada, os instrumentos matemáticos são especialmente importantes. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.* (Brasil, MEC, 1999, p. 211).

Saberes sobre as relações das pessoas com a matemática e sobre a própria matemática escolar vão sendo, assim, produzidos como um conjunto de verdades (capacidades que são desenvolvidas pela matemática, a matemática como expressão de raciocínio lógico, matemática como sinônimo de abstração, a funcionalidade da matemática, matemática como possibilidade de desenvolvimento das capacidades intelectuais), que, ao produzirem-se nas, e produzirem as, práticas escolares, apreendem, em relações de poder, os alunos e as alunas dos diversos níveis e modalidades educativas. Estudantes são tomados como objeto de um discurso que os/as normaliza, regula e produz como um tipo de *sujeito racional*, apropriado para a ordem moderna, e que é capaz de responder, de modo adequado, aos imperativos da razão: abstraindo, generalizando, aplicando *conhecimentos abstratos* em outras situações e demandas da vida cotidiana.

Desse modo, o ideal da razão, expresso na matemática escolar como sinônimo de capacidade de abstração, desenvolvimento do raciocínio lógico, enfim, de capacidades intelectuais, torna-se um modo de marcar pessoas e grupos, "que são rotineiramente acusados de não serem capazes de o[s] alcançar: meninas, crianças da classe trabalhadora, negros, crianças do terceiro mundo"(Walkerdine,

2004, p. 114), posto que, nessa matemática vista como sinônimo do raciocínio e do pensamento lógico, sucesso e fracasso em matemática são tomados como indicação de sucesso e fracasso pessoal (Walkerdine, 2003).

A sacramentalização, nos currículos de Matemática, de todo esse aparato discursivo, que implica a produção da matemática como razão, produz a determinação de modos específicos e *corretos* de se fazer matemática, a conversão da vida em ilustrações da aula, a concepção de um sujeito universal ignorando-se todas as diferenças, o silenciamento das mulheres, a valorização do homem racional, a produção da dificuldade feminina em relação à matemática, a hipervalorização da matemática escrita, a desconfiança em relação a métodos indutivos ou ao recurso à intuição, a desvalorização dos procedimentos aproximativos ou forjados numa empiria não formalizada, o esquecimento da vida e o abafamento das outras formas de pensamento matemático.

A Vida que Sempre Escapa

Neste artigo, valemo-nos das teorizações foucaultianas para lançar olhares sobre *razão cartesiana, matemática e sujeito*, mostrando como sobrevivem, na contemporaneidade, produções discursivas sobre a *verdadeira matemática*, seja na escola ou fora dela, e sobre o que denominamos *sujeito*, especialmente, no campo da educação. Se o *sonho da razão* que repousa sobre a suposição da superioridade da matemática de matriz cartesiana produz verdades sobre pessoas e grupos, instaura-se um movimento permanente de tensão no confronto entre essa razão e as razões de vida, nas práticas cotidianas de pessoas e grupos. O que vemos na contemporaneidade é *a razão* buscando controlar discursivamente, e de forma diferente, pessoas e grupos, ao produzir como verdades tipos de sujeito adequados a essa ordem da razão cartesiana.

Munindo-nos de ferramentas foucaultianas, denunciamos o movimento de apagamento da vida (das correlações de gênero, classe, etnia/raça, geração, profissão etc.), nas aulas de matemática, em nome das práticas da razão cartesiana.

Como educadoras e pesquisadoras, vivenciamos ou testemunhamos esse movimento, em todos os níveis e modalidades educativas. Estamos produzindo práticas, currículos, metodologias, livros didáticos, interações, relações, a partir de um *ideal humano de sujeito*, que, neste artigo, afirmamos fabricado em relações matemáticas, referenciadas numa razão de matriz cartesiana e em uma matemática de matriz cartesiana.

No campo da Educação Matemática temos assistido a diversas tentativas de professores e professoras em vincular matemática e vida, propondo problemas *contextualizados*, utilizando folhetos de supermercado, estimulando as alunas e os alunos a pensarem na vida e nas situações concretas nas quais aparece *a matemática*, recorrendo a exemplos que supostamente elas e eles vivenciam (se forem crianças, ensina-se através de jogos; se forem adultos,

simulam-se situações de compra e venda, pagamentos de água e luz; se forem operários da construção civil, propõem-se problemas vinculados a essa área; se forem mulheres, utilizam-se receitas culinárias). A recorrência da vinculação da matemática com a vida cotidiana pode ser flagrada em livros didáticos e em documentos oficiais sobre o ensino da matemática, sendo divulgada, ensinada e valorizada em cursos de formação de professores/as. Esse recurso ao cotidiano das alunas e dos alunos é sempre mobilizado *para se ensinar matemática*. As referências a atividades supostamente desempenhadas pelos estudantes são, porém, na maioria das vezes, apenas *ilustrações de uma aula*. Nessa aparente mudança de práticas e concepções sobre o ensinar e aprender matemática na escola, há a continuidade de um mesmo discurso: o discurso da razão. Parte-se dessas *pseudopráticas*[13], estimula-se a aluna ou o aluno a mostrar o seu jeito de fazer; mas, no desfecho, desqualificam-se essas práticas (e produzem-se sujeitos). Haverá sempre *um jeito que a escola faz matemática*, regido por uma mesma lógica e à qual, todas e todos, por diversos caminhos, devem ser conduzidas e conduzidos, como se essa fosse a maneira mais *evoluída* de fazer matemática, o objetivo final das concessões que a razão faz à vida.

Entretanto, por outras vias, práticas sociais não adestradas pela razão cartesiana, inclusive práticas matemáticas que se pautam por razões de vida, invadem cotidianamente as salas de aula, a despeito dos mecanismos que operam para deixar tantas vidas do lado de fora e fabricar uma vida que se presta melhor ao *script* dos personagens idealizados. Invadem porque alunos e alunas, professores e professoras carregam vidas permeadas pelas simultaneidades, pelas ambiguidades, pelas imprecisões, pelas imperfeições, pelas subjetividades, pelas idiossincrasias, pelas incertezas, forjadas nas urgências de um cotidiano tantas vezes marcado por faltas materiais, por relações de exploração, por situações de opressão e por cerceamentos de diversas ordens.

Essas urgências demandam a eleição de critérios outros para sua apreciação e/ou seu enfrentamento, que questionam a eficácia, a funcionalidade, ou a aplicabilidade da razão cartesiana para instruir decisões e escolhas que as situações da vida oferecem ou exigem. Nessas tantas situações, forjam-se relações matemáticas, que se apresentam em resposta, mas também à revelia das convocações feitas pela razão, estabelecendo-se nos dois casos um movimento constante de tensões entre razão cartesiana e razões de vida.

Recebido em julho de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1 Esse atravessamento pode ser lido nos livros escritos por Foucault, como também em seus ensaios, artigos, entrevistas, cursos e conferências realizados ao longo de sua vida e reunidos na coleção *Ditos e Escritos*. Estudiosos do pensamento foucaultiano como Dreyfus e Rabinow (1995), Roberto Machado (1981), Alfredo Veiga-Neto

(1995, 2004) nos ajudam a compreender melhor esse atravessamento. O segundo volume dos *Ditos & Escritos – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* (Foucault, 2005) apresenta vários textos nesse sentido.

2 A expressão o "sonho de Bourbaki", utilizada pelo autor, refere-se ao ideário da Matemática Moderna, que teve, nos trabalhos de Nicolas Bourbaki (nome fictício escolhido por um grupo de matemáticos, na maioria franceses) a expressão da busca pela "exposição de toda a Matemática de forma axiomática e unificada, em que as estruturas seriam os elementos unificadores" (Miorim, 1995, p. 110).

3 "[...] the notion of reason as the pinnacle of human thinking" (Walkerdine, 1988, p.189). As traduções do texto são de nossa responsabilidade.

4 Cf. Silva (1998), Walkerdine (1998).

5 Sobre as relações entre essa concepção e as pedagogias construtivistas na Educação Matemática cf. Valerie Walkerdine (1988,1998).

6 Ao postular a possibilidade da dúvida, Descartes "vai fazer a transição de sua fase crítica autobiográfica das duas primeiras meditações para a subjetividade e fundar no *cogito* (eu penso) a sede de toda a certeza" (Grün, 2002, p. 150).

7 Entre esses, destacam-se os trabalhos de Gelsa Knijnik (2006), Ole Skovsmose (2007), Ubiratan D´Ambrósio (2001), Valerie Walkerdine (1988).

8 Sobre essas questões recomendamos a leitura desses trabalhos, que apresentam contribuições para a compreensão dos processos históricos da matemática escolar, que ultrapassam as discussões brevemente apresentadas neste artigo.

9 Embora tenhamos localizado essas tendências nessas épocas, reconhecemos a emergência anterior dos ideais que as sustentam. Mas consideramos que a sua disseminação, nas escolas brasileiras, ocorre a partir das demarcações temporais que fizemos. Para um aprofundamento sobre as mesmas, cf. Dario Fiorentini (1995) e Vagner Valente (2003).

10 Essa hegemonia pode ser constatada nas publicações que orientam práticas psicopedagógicas, em particular quando voltadas ao ensino da Matemática. Cf. Parra e Saiz (1996), Sisto (1996, 2001), Macedo (1997).

11 No livro *Liberdades Reguladas: a pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu* (1994), organizado por Tomaz Tadeu da Silva, os autores e as autoras analisam a produção discursiva dessa *pedagogia* no campo da educação. As críticas a essa pedagogia no ensino da Matemática são apresentadas, nesse livro, por Valerie Walkerdine e Thomas S. Popkewitz.

12 A respeito desses documentos, sugerimos conferir o parecer de Gelsa Knijnik (1996) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática.

13 *Pseudo-practical*. O termo pseudopráticas é utilizado por Valerie Walkerdine (1988) referindo-se aos problemas matemáticos utilizados em práticas matemáticas escolares que parecem remeter a um suposto exemplo do uso da matemática na vida real. Entretanto, a autora mostra que resolver um problema matemático e resolver um problema na vida real não são de modo algum equivalentes.

Referências

BLANCHOT, Maurice. **Foucault como o Imagino.** Lisboa: Relógio D'Água, s/d., p. 17-19, 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1º e 2º ciclos**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos.** 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental: 5ª a 8ª série. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. v.3, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHÂTELET, François. **Uma História da Razão:** entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CLARETO, Sônia M.; SÁ, Erica A. **Matemática e Educação Escolar:** lugares da matemática na escola e possibilidades de ruptura. 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006.

DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. **O Sonho de Descartes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

D'AMBRÒSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas.** 2.ed. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FIORENTINI, Dario. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké,** Campinas, Unicamp, v. 3, n. 2, p. 1-36, nov.1995.

FOUCAULT, Michel. (1961). A loucura só existe em uma sociedade. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). **Michel Foucault. Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise.** (Coleção Ditos & Escritos I). 2.ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 162-164.

FOUCAULT, Michel. (1962). **História da Loucura na Idade Clássica.** Tradução José Teixeira Coelho Neto. 6.ed.. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, Michel. (1961). A água e a loucura. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). **Michel Foucault. Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psica-**

nálise. (Coleção Ditos & Escritos I). 2.ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.204-209.

FOUCAULT, Michel. (1966). **As Palavras e as Coisas:** uma arqueologia das Ciências Humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8.ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. (1969). **A Arqueologia do Saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. (1970a). Loucura, Literatura, Sociedade. In: MOTTA, Manuel B.(org.). **Michel Foucault. Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise.** (Coleção Ditos & Escritos I). 2.ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.232-258.

FOUCAULT, Michel. (1970b). A Loucura e a Sociedade. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). **Michel Foucault. Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise.** (Coleção Ditos & Escritos I). 2.ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 259-267.

FOUCAULT, Michel. (1975). **Vigiar e Punir.** História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramalhete. 27.ed.. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. (1976). **História da Sexualidade 1:** A vontade de Saber. Tradução M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon. 13.ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. (1978). Diálogo sobre o Poder. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). **Michel Foucault. Estratégia, Poder-Saber.** (Coleção Ditos & Escritos IV). 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.253-266.

FOUCAULT, Michel. (1979). Foucault estuda a Razão de Estado. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). **Michel Foucault. Estratégia, Poder-Saber.** (Coleção Ditos & Escritos IV). 2a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 317-322.

FOUCAULT, Michel. (1981). Verdade e Subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem,** Lisboa, n. 19, p. 203-233, 1993.

FOUCAULT, Michel. (1983). Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. In: MOTTA, Manuel B. (Org.). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento.** (Coleção Ditos & Escritos II). 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 307-334.

FOUCAULT, Michel. (1984a). **História da Sexualidade 2:** O uso dos prazeres. Tradução M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon. 10.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. (1984b). **História da Sexualidade 3:** O cuidado de si. Tradução M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon. 6.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GRANGER, Gilles-Gaston. Descartes. In: DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a, p.VI-XXIII.

GRANGER, Gilles-Gaston. Notas. In: DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b, p. 49.

GRANGER, Gilles-Gaston. Introdução. In: DESCARTES, René. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983c, p. 6-24.

GOMES, Maria Laura Magalhães. **Quatro Visões Iluministas Sobre a Educação Matemática:** Diderot, D'Alembert, Condillac e Condorcet. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

GRÜN, Mauro. A restauração da dúvida como operador ético, político e científico da investigação – revendo Sócrates e Descartes. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 141-153.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 85-104.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática, Culturas e Conhecimento na Luta pela Terra.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

KNIJNIK, Gelsa. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, UFRGS, v.21, n.1, p.253-259, jan/jun. 1996.

MACEDO, Lino de. **Quatro Cores, Senha e Dominó. Oficina de Jogos em uma Perspectiva Construtivista e Psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber:** a trajetória da arqueologia de Michel Foucault.

Rio de Janeiro, Graal, 1981.

MIGUEL, Antônio. A constituição do paradigma do formalismo pedagógico clássico em Educação Matemática. **Zetetiké,** Unicamp, Campinas, v.3, n.3, p. 7-39, mar.1995.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à História da Educação Matemática.** São Paulo: Atual, 1995.

NOËL, Émile. Apresentação. In: CHÂTELET, François. **Uma História da Razão:** entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.11-14.

PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. **Didática da Matemática, Reflexões Psicopedagógicas.** Porto Alegre. Artes Médicas, l996.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.95-142.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos. Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca Fomos Humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.137-204.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.143-216.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SISTO, Fermino F. (Org.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SISTO, Fermino F. (Org.). **Dificuldade de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTE, Wagner R.. A disciplina Matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: TABORDA, Marcus Aurélio Oliveira; RANZI, Serley Maria Fischer (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil:** contribuição para o debate. 1ª.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003, p. 217-254.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: Outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 225-246.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e a educação: Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2.ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WALKERDINE, Valerie. **The Mastery of Reason.** London: Routledge, 1988.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v.20, n.2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

WALKERDINE, Valerie. **Couting Girls Out:** Girls and Mathematics. (New Edition). Londres: Virago, 2003.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e Educação Matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 109-123.

Maria Celeste Reis Fernandes Souza é doutora em Educação pela UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil, pedagoga, professora da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da EJA.
E-mail: celeste.br@gmail.com

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca é doutora em Educação pela UNICAMP, licenciada em Matemática, professora da Faculdade de Educação-UFMG, onde também compõe a coordenação do Núcleo de EJA e projetos de pesquisa, ensino e extensão.
E-mail: mcfrfon@gmail.com



Linguagem e Pensamento[1]

Jean-Marie Dolle

RESUMO – Linguagem e Pensamento. A partir do momento em que se manifesta na criança a distinção entre significante e significado, surge a fala, ou seja, a capacidade de nomear. E como a língua faz parte do ambiente, ela se apropria das palavras que designam as coisas ou os objetos, palavras que fazem parte da língua ou sistema de signos organizados com suas regras de composição e de transformações, externas a ela e à disposição no meio. Ao falar, a criança, segundo o nível alcançado pelas estruturas de sua atividade, monta palavras para comunicar-se com aqueles que estão a sua volta, expressar ou dizer suas representações imagéticas e depois concetuais. Assim fazendo, ela cria e recria a linguagem porque diz algo que adquire sentido e veicula significações, em outras palavras, conteúdos que são criação sua. A criança não se lembra da linguagem, mesmo se a memória faz parte de sua elaboração, mas a constrói e o faz pelas estruturas de sua atividade.

Palavras-chave : **Significante-significado. Comunicação-expressão. Linguagem-pensamento.**

RESUMÉ – Langage-pensée. Dès lors que se manifeste chez l'enfant la distinction entre le signifiant et le signifié, apparaît la parole, c'est-à-dire, la capacité de nommer. Et comme la langue fait partie de son environnement, il s'approprie les mots qui désignent les choses ou les objets, mots qui font partie de la langue ou des systèmes de signes organisés avec leurs règles de composition et de transformations, extérieurs à lui et à disposition dans le milieu. En parlant, l'enfant, selon le niveau atteint par les structures de son activité, assemble les mots pour communiquer avec son entourage, exprimer ou dire ses représentations imagées puis conceptuelles. Ce faisant, il crée et recrée le langage parce qu'il dit quelque chose qui acquiert du sens et véhicule des significations, autrement dit, des contenus qui sont sa création. L'enfant ne se souvient pas du langage, même si la mémoire fait partie de son élaboration, mais le construit et le fait par les structures de son activité.

Mots-clefs: **Signifiant-signifié. Communication-expression. Langage-pensée.**

No contexto da epistemologia genética, no qual o sujeito é considerado em interação com o meio ao qual se adapta, transformando esse meio e, em contrapartida, se transformando também, a linguagem só pode ser concebida como um objeto exterior a esse sujeito, do qual ele precisa se apropriar. A observação das crianças nos ensina, além disso, que elas, ao aprender a falar, usam a fala de uma forma que depende do nível alcançado pelo desenvolvimento das estruturas de sua atividade. Sabe-se particularmente e, sobretudo após a belíssima tese de nossa aluna Marie-Paule Thollon-Behar (*Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant*[2], 1997), que a criança se comunica muito cedo com as pessoas que estão à sua volta para expressar a elas suas emoções e sentimentos, o que ela nota, o que a impressiona, o que a surpreende, o que observa em torno dela, em casa ou fora de casa, através de gestos (com o indicador, por exemplo), de mímicas sem linguagem, ou, quando do início da linguagem (falada), através de palavras isoladas (a famosa *palavra-frase*) cujo sentido é sobredeterminado, na medida em que cada sujeito, no contexto particular no qual ele se encontra, signifique realidades cada vez diferentes. O poder de comunicar precedendo, por isso, o poder de falar que se elabora pouco a pouco e dá assim ao precedente uma amplitude cada vez maior. Mas na medida em que a criança se expressa e se comunica através do gesto, da mímica, ou de qualquer outro meio, poder-se-ia supor que existe um pensamento infantil, por modesto que seja nos seus inícios, e que não cessa de se desenvolver, com a aquisição cada vez maior da linguagem? Na medida em que há comunicação e expressão, poderíamos nos perguntar *do que há expressão, do que há comunicação?* E de uma forma mais geral, se existe um elo entre a linguagem e o pensamento, e se poderia existir pensamento na ausência de linguagem? De qualquer modo parece evidente, já que qualquer comunicação se dirige a outrem, que a socialização é muito mais precoce do que se costuma imaginar.

O professor Adrian Oscar Dongo Montoya, em um livro de grande clareza (*Piaget: imagem mental e construção do conhecimento*, 2005), retomou os trabalhos de Piaget sobre a gênese da representação imagética (ou simbólica) e explicitou as etapas de sua construção. Esse trabalho epistemológico mostra como, a partir da imitação, inicialmente na presença do modelo, em seguida, após seu desaparecimento e, posteriormente, na sua ausência, de forma diferida, a criança interioriza de alguma forma tudo aquilo que ela anteriormente percebeu, e o *re-presenta* (apresenta a si mesma novamente) através de um conjunto de imagens que podem se organizar em sistemas nos quais, de acordo com o caso, se encontrarão as emoções que os *objetos* suscitaram, os sentimentos, as ações das quais ela se lembra, e, de forma mais geral, os significados que ela deu a essas emoções, sentimentos e ações. Naturalmente, a passagem da imitação em presença do modelo à imitação diferida não é linear. Com efeito, essa passagem requer o aparecimento, graças à maturação do cérebro, daquilo que foi chamado de *função simbólica*[3]. O que significa a capacidade de tornar

presente alguma coisa que não o está mais, em uma representação essencialmente imagética, e traduzi-lo através de uma imitação e de um jogo simbólico (fazer *como se*) por meio de um desenho, da linguagem oral, e, depois, da linguagem escrita.

Essa função simbólica é, na verdade, a capacidade de distinguir, nos sistemas de significações anteriormente estabelecidos em relação direta com o objeto (qualquer elemento do meio exterior), o significante do significado. Reconhece-se aí a influência de Saussure sobre o pensamento de Piaget. Mas, se falamos de significante, estamos nomeando ou um símbolo – um símbolo é um *significante motivado,* isto é, um portador de sentido para o sujeito (portador do sentido que o sujeito lhe atribui), como, por exemplo, quando a caixa de fósforo entreaberta é tomada como uma representação da cama na qual o bebê está deitado – ou então um sinal ou um grupo de sinais como os do alfabeto, por exemplo, ou as palavras da língua. Mas, convenhamos logo de início, o significado não pode ser limitado à imagem mental. Na verdade, o significante designa um objeto ou um grupo de objetos ou, de uma maneira mais geral, um conteúdo que tem relação com a experiência individual ou coletiva. O significado, assim, é o conteúdo que o significante quer fazer aparecer.

Quando ele está ligado à experiência de um grupo social, ocorre um fenômeno de participação porque ele mesmo se reporta ou ao sujeito, ou ao grupo. A evocação do diabo, por exemplo, se faz sempre através de símbolos com conotação muito afetiva que remetem a conteúdos satânicos, mas comuns a esse grupo e, geralmente, em um determinado contexto cultural. É assim que o Ku-klux-klan, através de seus ritos e símbolos buscava assustar os negros, ao mesmo tempo em que expressava o ódio racial dos brancos em relação a esses negros. Mas e aqueles que não participam desses ritos, que estão de fora das manifestações coletivas e não apreendem o significado dos símbolos exibidos, tais como as tochas, os capuzes e as vestes brancas encimadas por uma cobertura em forma de cone? Será que esses símbolos não lhes parecerão ridículos justamente por que despidos de significado? O significante simbólico remete certamente, nesse contexto, a um conteúdo ou a um significado motivado no âmbito de um grupo de pessoas que participam (afetiva e intelectualmente) da mesma crença ou da mesma ideologia, ou seja, através do símbolo exibido ou do signo que o designa, como, por exemplo, a suástica para os nazistas e as cruzes de fogo para os seguidores do KKK; reconhecem-se mutuamente como aderentes a um mesmo conteúdo, mesmo que vivido e experimentado diferentemente por cada um. Constata-se, portanto, que o símbolo pode se tornar um signo, e até mesmo, às vezes, um sinal, que desencadeia certos comportamentos ou atitudes ou ainda sentimentos apenas em um contexto de participação efetiva a um grupo que compartilha a mesma ideologia e as mesmas crenças. Em casos extremos, a contestação dos princípios e das práticas não é ali nem admitida nem tolerada. A pressão do grupo não o permite. Para que este mantenha sua coerência, é preciso que todos pensem e ajam da mesma maneira,

juntos. A rigor, não há lugar para as individualidades, a não ser que se trate dos dirigentes. Daí a mística do chefe. O provérbio nazista encontra aí todo seu sentido: *Mensch du bist eine Nummer und diese Nummer heisst null* (Homem, você é um número e esse número é zero).

Nem todo símbolo possui esses extremismos – embora a história das guerras de religião e da *Santa Inquisição* nos dê uma assustadora ilustração do contrário –, mas as atividades das crianças e as dos adultos que se expressam pelo teatro, a mímica, o cinema, os espetáculos de todo gênero, desde que se inscrevam na atividade simbólica, estão aí para dar testemunho dessa afirmação. Na vida social, o símbolo faz parte dos significantes instituídos. A cruz, para os cristãos, remete à mística crística do Calvário, o teatro representa a vida em uma história que poderá ser verdadeira apenas na sua referência a um fato concreto – mas que não é esse fato –, a saudação à bandeira como símbolo da pátria, com o hino que a acompanha, etc., são a ilustração da integração da atividade simbólica nos contextos sociais inventados pelos adultos para significar *realidades* não presentes, por isso mesmo evocadas. Estamos falando do símbolo no seu uso coletivo e como função do pensamento adulto. Ora, no adulto, parece que o símbolo remete a um significado *abstrato*, grupal e cultural. Na criança, o símbolo é outra coisa.

No significante arbitrário, como na língua, por exemplo, encontramos, sem dúvida, algo desse reconhecimento e desse pertencimento de que falávamos, pois ele se expressa de modo diverso, escapando dos ritos, das fórmulas, dos símbolos específicos com base em um sistema de sinais orais ou escritos nas nossas culturas, e abre a comunicação criando a língua (sistema de sinais codificados). Desta vez, o pertencimento é o compartilhamento de um mesmo código destinado a expressar conteúdos através de termos abstratos. Assim, os signos da língua permitem que o grupo possa expressar bem mais do que sentimentos ou ressentimentos – sem que isso seja excluído, já que os participantes dos ritos usam sua língua nas suas *cerimônias* – e informações, dados, ou seja, permitem fazer intercâmbios que abrem aos espíritos perspectivas que escapavam a eles. Assim, portanto, o significado da língua, a despeito do caráter arbitrário de seu significante, é abstrato e comum, e supõe a capacidade de se descentrar do próprio ponto de vista, para ter acesso à reciprocidade. Se existe, nesse sentido, uma participação de todos aqueles que falam português ou francês, por exemplo, quando eles se falam e se reconhecem na cultura que essas línguas permitiram desenvolver, essa participação não é apenas afetiva, mas repousa na capacidade de intercâmbio recíproco e de reconhecimento do outro enquanto tal. Em uma palavra, na reversibilidade lógica responsável pela reciprocidade e pela coordenação de pontos de vista. O que significa, portanto, que há aqui estruturas em ação que ainda não são encontradas nas crianças pequenas.

Esta é a razão pela qual a distinção entre o significante e o significado comporta, no plano do desenvolvimento psicológico, a passagem de uma rela-

ção direta entre o sujeito e a *coisa* – onde os significados constituídos pelo seu uso só são reconhecidos na sua presença – a uma relação *mediada* pela ligação do significante e do significado no seio da representação. Em outras palavras, sem sistema de representação, o objeto só será reconhecido em situação real. Podemos pensar que na ausência desse contato não existe lembrança constituída como tal, e, em consequência, nenhum elemento de representação, e *a fortiori* de pensamento. A menos que se trate de um pensamento em ato. Assim, com o aparecimento da função simbólica (função suposta), a distinção entre significante e significado, nos sistemas de significação ativos e anteriormente estabelecidos por contato, cria as condições para o exercício da linguagem e do pensamento. Mas também essa distinção faz passar do presente da relação significante, onde opera a *memória de reconhecimento*, para o passado que o sujeito traz a si próprio novamente ao presente, através do efeito da *memória de* evocação.

Sabemos que, no decurso do primeiro e no início do segundo ano de vida, a criança dispõe de seus sentidos e da sua motricidade graças aos quais ela se adapta ao seu meio, através das interações que ela estabelece com esse meio. Cada contato com os objetos e as pessoas recebe dela um significado, que ela reconhece através de um contato perceptível todas as vezes que ela se encontra frente aos mesmos objetos ou na mesma situação frente às mesmas pessoas. Pode ser uma memória de reconhecimento com suas significações emocionais, sociais (os interditos), fisiológicas (significações de quente e frio, de queimadura, rugosidade, etc.). A memória desses contatos, inscrita nos seus esquemas de ação (memória de reconhecimento), lhe é restituída na presença desses contatos. Mas se a atividade só pode se exercer na presença do objeto ou das pessoas em situação real, não há conduta relativa à ausência. Nem tampouco outra imitação a não ser a imitação imediata em presença do modelo. Eis porque nos parece justificado falar de *pensamento em ato*. Entretanto, logo que surge a imitação diferida, manifesta-se uma função nova (*a função simbólica*). Mais uma vez trata-se daquela capacidade de distinguir, entre os sistemas de significação anteriormente estabelecidos com o objeto, o significante do significado. Essa capacidade torna-se, com o exercício, cada vez maior no desenrolar do desenvolvimento.

Anteriormente, como já dissemos, a atividade perceptiva ligava, no primeiro período de sua vida, a criança à coisa, e o significante não se distinguia do significado. Esta era a razão pela qual os sistemas de significações eram imediatamente restituídos à criança através da *memória de reconhecimento*. Com a função simbólica, a percepção se faz acompanhar, de certo modo, de um sistema de imagens, de tal forma que, através desse sistema, o sujeito, na ausência do objeto ou da coisa, pode representá-lo e *vê-lo* mentalmente. Nesse momento *a intuição* duplica *a atividade perceptiva* e estabelece então, mentalmente, o contato com o *representante imagético* da coisa. A atividade perceptiva liga o sujeito àquilo que lhe é externo; a intuição, às imagens pessoais que ele

interiorizou. Essa nova capacidade se superpõe à atividade perceptiva e tende a se desenvolver, por si mesma, como uma atividade que chamaremos de simbólica ou até mesmo de imaginária. Mas, de forma geral, a imagem, não podendo nutrir-se de si mesma, se alimenta sempre a partir do mundo da experiência. Na criança ela é pessoal, singular, única, mas colorida com emoções e sentimentos quase incomunicáveis em razão desse caráter único. De qualquer forma, o símbolo na criança é individual e próximo do mundo exterior e da experiência concreta, mas ele adquire, com o exercício, capacidades cada vez maiores.

Com o aparecimento da *função simbólica* sobrevém uma notável mudança nas condutas da criança, que irá utilizar, em suas atividades, o poder das imagens que ela pode agora traduzir em atos nos seus jogos, nas suas evocações que irão, daí por diante, assumir a forma de jogo simbólico, de jogo de faz de conta, de mímica, etc. Mas, também, o poder de diferenciar o significante de significado vai favorecer a linguagem, a conduta gráfica através do desenho, etc. A cada objeto corresponderá uma palavra à qual serão incorporados cada vez mais significados em função dos usos que ela fez desses objetos e do que ela sentiu quando os utilizou, em situação de realidade. Como dizíamos, a intuição corresponderá à atividade perceptiva, mas buscará imagens, favorecerá a passagem de uma para a outra e a evocação de situações diferentes tornará a intuição responsável pelas composições imagéticas através das quais se diz que a criança conta histórias a si própria e cria mundos imaginários, nos quais tudo se torna possível, como se, de repente, o poder de sonhar tornasse o sujeito todo-poderoso naqueles mundos. Sua força pode impor-se de tal forma que a criança acabará tomada pelo jogo a tal ponto que não fará mais distinção entre o real e o imaginário. Daí as decepções quando o real retomar seus direitos. O sonho também faz parte dessa atividade, mas ele também é a recriação de experiências realizadas anteriormente. A psicanálise busca ali temáticas que, segundo ela, teriam se enraizado desde a pequena infância, e determinariam inconscientemente as ações do adulto. Seja como for, o sonho procederia das experiências do passado remoto ou recente e comportaria, para quem sabe lê-lo, ou o sentido dessas experiências ou o das preocupações atuais daquele que sonha, filtradas pelo inconsciente.

Entretanto, na criança, o significante, decorrendo de significados imagéticos e particulares, mesmo se ela se expressa na língua e pela língua, não sai (ou sai pouco) da realidade individual. A função simbólica na criança, que consiste principalmente em criar imagens que veiculem a realidade na sua particularidade vivida, move-se no imaginário. A tal ponto que distinguir este do real nos seus relatos é tarefa frequentemente muito difícil. Se a criança reconstrói o mundo no nível da representação imagética, organiza-o e reorganiza-o, e, com sua imaginação, cria um universo de acordo com suas conveniências como se fosse um sonho acordado, segue-se que a linguagem, que se constitui então como meio de expressão, leva sua marca. O que a caracteriza é, do ponto de vista da lógica, a particularidade, a singularidade. Seus conteúdos sendo indi-

viduais prestam-se menos à comunicação que à expressão pessoal, que enquanto tal é praticamente incomunicável. Porque, com efeito, ele *vê* (por intuição) mentalmente aquilo que ele fala e que lhe é próprio, mas ele não pode fazer o outro ver o que ele *vê*. Ele não pode compartilhá-lo. Daí esse encerramento em si mesmo que foi chamado de *egocentrismo*[4]. Além disso, o pensamento desliza de uma imagem para outra, procedendo por associações, por transdução como diz Piaget, e não por dedução. Ele não usa categorias lógicas como as classes e se move, portanto, no qualitativo. O tempo é apenas duração, o espaço pura extensão deformável (topologia)[5], a causalidade, mágica e intencional, todos elementos transformáveis ao sabor das fantasias da imaginação. As representações espaciais não são as únicas a obedecer às propriedades topológicas de vizinhança, de envolvimento, de contiguidade, etc., as imagens mentais e seus conteúdos *afetivos* estão submetidos às mesmas leis. Em suma, o pensamento simbólico infantil é essencialmente figurativo, ou seja, submetido às imagens estáticas das representações pessoais (por evocação) e àquelas movidas por intenções subjetivas.

O acesso à língua se faz, portanto, através da reprodução das palavras em relação com os objetos ou as situações ou os sentimentos. Mas essas palavras expressam particularidades e não generalidades, como ocorre no pensamento que se expressa pela lógica das classes. A adesão da palavra à coisa não poderia ser melhor expressa do que o fez uma criança de Genebra a quem uma colega pedia que citasse uma palavra longa, e que respondeu simplesmente *o trem!* As estruturas da atividade mental que presidem a administração da linguagem são, portanto, essencialmente qualitativas, porque estão próximas dos conteúdos ou dos significados que estão em relação com a experiência singular, pessoal e original na sua singularidade. Por exemplo, se encontramos atividades de comparações de cor, tamanho, volume, grandeza, forma, etc., que serão encontradas também na atividade operatória do pensamento conceitual, essas atividades incidem sobre conteúdos perceptivamente visíveis ou mentalmente evocados. Chamamos a isso *figuratividade*, na qual se vê que a assimilação cognitiva sobrepõe-se à acomodação.

No adulto, em contrapartida, a língua se expressa através de um sistema de classes, que fazem das palavras significantes universais em um mesmo referencial linguístico, e remete a significados universais qualquer que seja a língua, pois sem isto nenhuma comunicação entre os homens seria possível. Com efeito, entre essa cor (azul, vermelho, etc.) e a *cor* como conceito existe um abismo, pois como o conceito de cor não tem cor, da mesma forma a *cor azul* não é nenhum azul em especial, mas engloba todos os azuis. O azul em questão não é em si mesmo nenhum azul, mas simplesmente uma categoria lógica sem conteúdo particular. Assim, o conceito, no seu caráter universal, é a condição para a comunicação e o intercâmbio na reciprocidade, através do qual aqueles que se falam podem entender-se e sem o qual eles não poderiam fazê-lo. O conceito pode ser expresso por meio de palavras diferentes segundo as lín-

guas: table, mesa, Tisch, tavola, etc., por exemplo, mas eles expressam a mesma realidade mental porque, para perceber que estamos falando de uma mesa, é preciso que tenhamos dela o mesmo conceito. Senão, não apenas, como já dissemos, não nos entenderíamos no mesmo contexto linguístico, mas também não poderíamos nos entender ao passarmos de uma língua à outra.

As classes, como estruturas universais, permitem a comunicação humana desde que todas as estruturas do pensamento sejam reversíveis.

A diferença entre a linguagem das crianças pequenas, a das mais velhas e a dos adultos é que a primeira não se processa segundo classes lógicas, cada palavra expressando apenas realidades compostas ou originais, ou ainda sincréticas (os significados são individuais). Enquanto que no adulto, ou na criança pequena que entrou no período das operações concretas e que acedeu a essas classes, a palavra expressa conceitos gerais pertencentes a todos os seres humanos com o mesmo nível de desenvolvimento. As línguas, portanto, aparecem como sistemas de sinais coletivos abstratos comuns a grupos diferentes. Assim, a linguagem só poderá ser apreendida no quadro coletivo que tem significações admitidas e habituais. O que não quer dizer que o pensamento simbólico, no seu aspecto individual, não persista no pensamento adulto, mesmo sendo este, predominantemente, conceitual. Isto significa, pelo contrário, que ele se inscreve na hierarquia das construções sucessivas das estruturas que organizam o pensamento. Pois, e isto é bem conhecido, quem pode mais, pode menos.

Percebe-se agora que, se a função simbólica estabelece uma distinção entre o significante e o significado, isto se faz pelo efeito de uma maturação do cérebro que abre essa possibilidade, e através do funcionamento estrutural, que constrói estruturas sempre novas, na interação com o meio, que torna possível sobrepujar o mais estrito simbolismo egocêntrico, pela passagem do pensamento simbólico e egocêntrico ao pensamento conceitual e social, indo até o pensamento hipotético-dedutivo do adulto. A gênese das estruturas da atividade em geral, e mental em especial, dá conta das relações dialéticas entre linguagem e pensamento.

Consideramos, portanto, que a língua e todas as modalidades da linguagem são, para o sujeito em desenvolvimento, objetos externos a ele, dos quais ele deve se apropriar através de sua atividade e cujo domínio é função do nível de desenvolvimento estruturo-funcional ao qual ele acede, em interação permanente com eles.

No enunciado: *a linguagem e o pensamento*, estamos opondo uma realidade à outra, ou então expressando o fato de que não é possível conceber um sem outro. Existiria de um lado a linguagem e do outro o pensamento. Mas como é, de modo geral, difícil de admitir que possa haver um pensamento sem linguagem (não é proibido duvidar), passa-se da oposição à conjunção, caso em que é lícito perguntar se não estaríamos reduzindo a linguagem à língua e o pensamento a sua expressão através dela (ou sua mediação, como poderia dizer um

Vygotsky)? Se existe um pensamento independente da linguagem, tenderemos para a dicotomia. E se não existe pensamento sem linguagem, pronunciamo-nos pela junção de uma à outra.

Sem insistir demais sobre esse assunto, conviria, entretanto, fazer alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer uma diferenciação entre língua e linguagem. Depois, interrogar-se sobre o que é o pensamento. Porque, como o pensamento remete à representação, trata-se de se entender o que é esta, sobretudo se imaginarmos que pode existir um pensamento imagético e uma representação puramente conceitual.

Se, para alguns, *tudo é linguagem*, como Dolto e alguns lacanianos queriam que acreditássemos, e se, para outros, a linguagem, que é social, forma o pensamento, como acreditava Vygotsky e alguns outros defensores da prevalência do meio sobre o sujeito, o recurso à lingüística nos incita antes a considerar que a linguagem, nas suas diversas manifestações, – imagética, mímica, simbólica, pictórica, musical, lingüística, etc. – se reveste de diversas acepções, e que, como pensa André Martinet, ela pode ser considerada a partir de pelo menos três pontos de vista. Em primeiro lugar o do *social*, "[...] como meio de agir sobre o outro" (Martinet, 1968, p. 76); em segundo lugar, o do *locutor,* que pode falar consigo mesmo, escrever seu pensamento, estudá-lo, etc.; e, finalmente, o do *ouvinte,* que percebe as variações de um assunto ao outro na utilização do *código linguístico*. Com o apoio dessas distinções, não poderíamos dizer que a linguagem é social, interior e múltipla nas suas manifestações, o que nos remete ao estudo das variações de sua utilização de um autor para outro, de um locutor para outro. Por isso mesmo, poderíamos considerá-la social, interior ou pessoal, diferencial. Mas como a linguagem não é a língua, é preciso estabelecer ainda outras distinções para reconhecermos onde estamos, e precisarmos melhor o que pode ser entendido como linguagem. A mesma observação vale para o pensamento.

Ao nascer, a criança (*infans*) não fala. Mas ela dispõe de meios de comunicação com o meio, como os gritos, o choro, etc. Em outras palavras, a capacidade de entrar em contato com as pessoas à sua volta é um primeiro dado que se desenvolverá, pelo exercício, sob duas condições (aliás, conjuntas): 1°– que o bebê procure entrar em contato com seu meio, 2°– que o meio solicite que ele o faça e lhe responda.

A expressão utiliza as propriedades do corpo, particularmente os choros e os gritos, para, pouco a pouco, instalar a aptidão de emitir sons e modulá-los. Durante esse processo de maturação dos centros nervosos, como os lobos parietais do cérebro, responsáveis pela fala, pela audição e pelo comando nervoso das estruturas laríngeas, ocorre uma multiplicação dos meios de comunicação, sempre reforçados pelo exercício pessoal (chilreios, lalação, etc.) e pelas solicitações dos adultos. Essas interações entre a criança e o adulto são evidentemente necessárias para instalar tudo aquilo que contribuirá para o surgimento e para o desenvolvimento da palavra e depois da língua. É uma

coisa notável que o bebê implemente sua capacidade de produzir sons, modulá-los e pouco a pouco articulá-los. Mas sem o reforço das pessoas que estão à sua volta, é óbvio que essas manifestações cessarão pouco a pouco, como ocorre com os surdos de nascimento que se tornam mudos por falta de percepção dos reforços externos e das interações que ocorrem a partir dali (mas isto também vale para os surdos de nascimento e para as anomalias genéticas que impedem essas interações). Ora, se dermos uma atenção sustentada às manifestações expressivas dos bebês, constataremos o desenvolvimento de mímicas, a ocorrência de sorrisos e da modulação dessas manifestações, que contribuem para reforçar o valor significativo de seus estados interiores. A curiosidade lida no olhar se amplia com o interesse percebido em relação às situações externas ou em relação a objetos que atraiam a atenção do bebê. Este tem mil maneiras de se manifestar para expressar aquilo que encontra à sua volta, para mostrar sua surpresa diante da novidade, mostrar sua atração em relação às situações novas, o reconhecimento daquilo que ele já conhece, a procura, através de indícios perceptivos que ele transformou em significantes, de coisas, de acontecimentos, de pessoas, instantaneamente previsíveis, ou a espera daquilo que vai ocorrer. Todas essas atitudes são acompanhadas por expressões do rosto, que traduzem uma intensa atividade dirigida inteiramente para o exterior e que recebe, de volta, reforços que não cessam de enriquecê-lo. Constata-se, com isso, que a criança desenvolve meios de expressão cada vez mais ricos, bem antes que ela possa pronunciar suas primeiras palavras.

O valor expressivo de todas essas atitudes do bebê é já uma linguagem. Uma linguagem, mas não ainda a linguagem que vai se desenvolver daí para diante. Encontraremos aí uma multiplicidade de elementos inerentes a ela, como as mímicas, as expressões de alegria, de tristeza, de dor, de interesse, de curiosidade, de surpresa e de espanto, etc. São inesgotáveis as observações que poderiam ser feitas sobre a expressividade de todos os processos criados pelas crianças antes que consigam chegar à linguagem falada. De onde se deduz que a linguagem é constituída de todos os meios que permitem a comunicação com os outros. Aliás, ela possui, a partir do momento em que se manifesta, um caráter social que se desenvolverá infinitamente. De qualquer forma, a dificuldade de definir *stricto-sensu* a linguagem nos faz constatar que esse termo é semanticamente sobredeterminado.

O fato de ver, nas manifestações expressivas das mímicas do rosto e das atitudes da criança, as premissas da linguagem tal como os adultos a entendem, mesmo que não tenham condições de dar uma definição satisfatória dela, permite pensar que suas origens são precoces e que as linhas de seu desenvolvimento são extensas. Mas se todas as expressões comunicativas do sujeito, tomadas nos seus diversos desdobramentos, são linguagem, a língua adquire um status privilegiado que nos obriga a retomar a reflexão sobre a linguagem, a partir de onde deixamos de fazê-lo.

De acordo com tudo o que acaba de ser mencionado, a linguagem, que pode ser definida como a capacidade de se comunicar com o outro através de símbolos e de signos, é adquirida pela atividade estruturo-funcional do sujeito que o constrói ao mesmo tempo em que se constrói, com o auxílio do sistema de sinais posto à sua disposição pelo(s) seu/seus ambiente(s) de vida. Nas produções expressivas do bebê, poderemos observar, como Piaget o fez, que elas estão ligadas ao funcionamento vegetativo, para depois, pouco a pouco, fazer eclodir, no sistema de significações elaborados nas atividades significantes, indícios ligados à percepção da regularidade do curso das coisas, de alguma coisa percebida como anunciadora de um objeto, de uma pessoa, de um acontecimento. Pode ser a porta que se entreabre ou simplesmente range, o cheiro da mamadeira que se aproxima, ou mesmo o cheiro da mãe, o farfalhar de uma saia, etc. Depois, os indícios cedem lugar ao sinal com a função de anunciar diretamente aquilo que vai ocorrer, os indícios anteriores tornando-se sinais da chegada da mamadeira, etc. Estes últimos se transformam em sinais quando a chegada da mãe no quarto anuncia tudo que vai acontecer: a mudança de fralda, o banho, a alimentação, etc. Assim, se destacando do fluxo de tudo que ocorre em torno do bebê, os indícios, os signos, os sinais criam as condições de distinção nos sistemas de significação, mas ligados à percepção daquilo que está em curso de produção, do significante e do significado. A língua, na sua especificidade, vai adquirir, nas produções significantes daquilo que é geralmente considerado como linguagem, um status privilegiado. Sendo a linguagem polivalente e polissêmica, esse status da língua, considerando a significação que adquire no desenvolvimento da criança, é de fundamental importância.

É também de fundamental importância lembrar que a gênese dos procedimentos da expressão na linguagem está profundamente ligada à construção progressiva das estruturas da atividade em geral. A descrição de sua gênese, tal como o fizeram, de forma experimental, Jean Piaget e seus colaboradores, nos permite acompanhar a progressão dessas estruturas e trazer à luz a riqueza das possibilidades que se oferecem à linguagem. A capacidade de formar classes transforma os significados individuais em significados coletivos. Se a palavra *mesa* evoca nos pequeninos a mesa que ele frequenta todos os dias, o fato de encontrar uma multiplicidade de mesas acaba transformando, pouco a pouco, o significado em uma espécie de representação composta que não remete verdadeiramente a um objeto concreto, mas permite, com o auxílio da palavra ou significante, identificar esse objeto quando encontra um. O que ocorre com a palavra *mesa* como significante, é que a criança pode evocar uma multiplicidade de mesas e compor então, mentalmente, uma imagem de mesa que tem, entretanto, todos os caracteres de uma determinada mesa. Ora, o conceito de mesa não é uma mesa. Ele nada tem de uma mesa concreta, embora se possa através de tal mesa, ou através da imagem de mesa, enunciá-lo, mas esse conceito não é em si mesmo uma mesa, mas todas as mesas (inclusive as mesas possíveis).

No adulto, a palavra ou significante remetem ao significado que é um conceito, mas de modo algum uma imagem.

Da linguagem imagética à linguagem conceitual, do pensamento concreto ao pensamento conceitual, em seguida formal, surge assim o caminho da construção do pensamento e das estruturas que o tornam possível até sua mais elevada expressão.

A língua e os sistemas de signos disponíveis no meio são, portanto, objetos externos ao sujeito que se apropria deles pela sua ação (as estruturas atuais de sua ação) nos diferentes níveis estruturo-funcionais adquiridos por sua atividade interativa. Pois, se se considera que a linguagem é o conjunto dos meios através dos quais o sujeito se utiliza para comunicar ao outro (e com o outro), ela traz a marca própria do uso que esse sujeito faz dela. Tratando-se da língua, por exemplo, é ao falá-la que ele se apropria dela, e é apropriando-se dela que ele constrói seu pensamento imagético ou conceitual. É pelo uso da língua na sua organização que ele se apropria dela, construindo-a e reconstruindo-a sem cessar, e é através dessa atividade que ele constrói e adquire seu próprio pensamento. Isto dito, o pensamento, para se construir, passa por diferentes etapas que foram ilustradas por Piaget, notadamente no trabalho *La formation du symbole chez l'enfant*, mas também a respeito da apropriação da linguagem em *Le langage et la pensée chez l'enfant*, e sobre a estruturação do pensamento em o *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Daí as descrições, em um primeiro momento, funcionais (pensamento simbólico em *représentation du monde chez l'enfant)*, depois estruturais, com as pesquisas sobre a gênese das estruturas da atividade de conhecimento correspondendo ao nascimento e ao desenvolvimento da epistemologia genética no âmbito do *Centre international d'études d'épistémologie génétique,* em Genebra.

Convém lembrar que a linguagem como meio de expressão e de comunicação não se limita à língua, mesmo se tendemos a assimilar uma à outra. Assim, quando as crianças representam cenas de suas vidas, elas não estariam inventando o teatro, da mesma forma como criariam com seus desenhos não apenas a expressão escrita que se especificará na escritura, mas a arte pictórica em geral como linguagens? Em suma, qualquer criação da criança, seja ela com finalidades de comunicação ou de expressão, prefigura as atividades humanas que florescerão no adulto. Mas não apenas isso, pois se a linguagem expressa, comunica, também representa (o desenho, por exemplo), ela se estende também a toda atividade humana nas especificidades que escolherá. É por isso que é possível falar da linguagem do corpo (dança, mímica, ginástica artística), da linguagem pictórica, escrita, musical, matemática, da mesma forma, aliás, que a linguagem filosófica, política, teológica, etc., etc. Em outras palavras, a entrada no *simbólico* corresponde simplesmente à entrada na multiplicidade das formas da atividade humana enquanto expressiva e comunicativa. Enfim, tudo o que, nesse sentido, apresenta-se como linguagem.

Dito isto, expressar, comunicar, não é apenas dirigir-se ao outro, mas comunicar ou expressar alguma coisa a alguém, quer se trate de um próximo ou de qualquer um (pela escrita, entre outros meios). Mas o que expressamos, o que comunicamos? Respondem-nos: nossas emoções, nossos sentimentos, nossas preocupações, nossos medos, nossas alegrias, nosso pensamento, nossos conhecimentos, informações e *tutti quanti*, como dizem os italianos. É certamente muita coisa, e por isso ficamos embaraçados.

Não seríamos mais felizes se nos perguntássemos se pensar não seria uma atividade que produz transformações conectando entre si conteúdos significativos, percebidos ou representados? Em outras palavras, pensar não seria realizar operações mentais? E, neste sentido, já que as ações sensório-motoras transformam o real percebido, mas na melhor das hipóteses com uma reversibilidade (*renversabilité)*[6] prática, sensório-motora, essas mesmas ações interiorizadas transformam-se em ações reversíveis produzindo conteúdos mentais e estabelecendo assim relações entre elas. Por isso, o resultado das transformações mentais seria os estados produzidos pelo pensamento, e, as transformações que o produziram, a explicação ou a justificação desses estados. Assim, se pensar consiste em colocar em relação estados percebidos ou representados do real, e, portanto efetuar neles transformações, o produto destas transformações não será outra coisa do que o conhecimento, na medida em que a explicação de sua criação reside nessas mesmas transformações. E, nesse sentido, pensar seria criar conhecimento, mas também estabelecer sistemas de significação inéditos.

Sendo assim, um pensamento que se vinculasse apenas aos estados não acabaria por reduzir-se à contemplação? Não seria estático por essência, como seus objetos? Não seria o contrário do próprio pensamento? Porque, a contemplação de *realidades* que se nos impõem, sem que tomemos parte de sua produção, não equivaleria à alucinação do espetáculo que o real oferece, ou das imagens que desfilam no espírito? Lembrar por imagens talvez não seja diferente de relembrar (no sentido em que Platão o entendia). Seja na situação que acaba de ser lembrada, ou quando assistimos a um filme, no cinema ou na televisão, o conteúdo se impõe a nós. Mas o fato de saber, após a contemplação das *ideias*, para além das sombras que a caverna nos mostra, como ocorre depois de qualquer espetáculo, com base naquilo que nós vimos, pode fazer com que nossa reflexão nos leve a extrair um sentido daquele espetáculo, a tirar eventualmente lições dele, e, nesse sentido, avaliar ou julgar. Depois do êxtase das místicas, vem o relato. Pensar seria então emitir juízos, como o afirmava Kant. Mas emitir juízos é agir e a partir daí fazer transformações. E só poderemos fazer transformações a partir de estados. Daí a dialética inerente ao pensamento, segundo a qual não há estado sem transformação, como não há transformação sem estado, e para transformar é obrigatório partir-se de um estado inicial para produzir um estado final. O pensamento é inevitavelmente criação ou recriação.

E o que aconteceria com um pensamento que se ligasse apenas às transformações? A apreensão de alguma coisa que se desenrolaria sem cessar e que se imporia a nós sem que tivéssemos parte nela. Não seria muito diferente do pensamento contemplativo, a não ser pelo fato de assemelhar-se à atitude de um espectador de filme: o enredo desenrola-se sem sua anuência e impõe-se a ele do exterior. Neste sentido, pensar não é olhar o que se desenrola como num filme, seja interno ou externo. Assistindo-o, a *verdade* não nos salta aos olhos. Além disso, um dinamismo apenas como dinamismo simplesmente não existe; ele é a transformação de alguma coisa. Portanto, há nele o que muda e o que não muda. Não há onda sem partícula.

Não se pensa mais quando se deixa a imaginação vagar ou quando se passa de um estado a outro ao sabor das associações e das evocações. Nem tampouco quando nos deixamos levar, acompanhando suas evocações, nas quais se desenrolam trechos de nossa vida, personagens com as *sensações vividas* que se encontram incorporadas, etc. Parece, portanto, que ao deixarmos desenrolar o filme das lembranças e das evocações, acompanhamos seu desenrolar com evocações que ali se transplantam e modificam seu curso, mas governado pelas regras da associação mais do que pela lógica racional, e, em qualquer caso, a indução ou a dedução. Pensar não é sentir ou ressentir, contemplar ou olhar. Ver mentalmente ou fisicamente um espetáculo dinâmico não é muito diferente da consideração dos estados, pois o movimento percebido enquanto tal não é senão um espetáculo que se deixa ver; é, portanto, um estado dinâmico.

O conhecimento não é da ordem do espetáculo ou da contemplação, e não basta ver para saber, contrariamente ao que o sentido comum dá a entender. Insista-se, mais uma vez, o saber não *salta* aos nossos olhos; menos ainda o conhecimento.

Pensar não é contemplação ou visão interior, evocação ou tudo aquilo que se passa no espírito quando ele dá livre curso às associações de imagens, lembranças imagéticas, evocações, etc. Pensar é, pelo contrário, uma atividade cuja fonte é a atividade sensório-motora, atividade essencialmente transformadora na interação sujeito-objeto e produtora tanto do sujeito quanto do objeto. Pensar é, nesse sentido, a reconstrução, no nível da representação, da atividade sensório-motora transformadora dos estados e dos objetos. O que caracteriza o pensamento são as operações, ou seja, as transformações executadas mentalmente, já que transformar é, repetimos, estabelecer relações entre conteúdos mentais.

Como o pensamento nos aparece como atividade do espírito, enquanto atividade de suas estruturas, ou, se preferirmos, de sua organização, sobre conteúdos representados, podemos dizer que ele se define pelo teor do que elabora na interação com o real, isto é, os conhecimentos que ele constrói e reconstrói sem cessar. É nesse sentido que se pode falar de pensamento matemático, filosófico, histórico, literário, teológico, etc. Quer se trate de fatos his-

tóricos aos quais a pesquisa dá sentido, de entes matemáticos, de conceitos ou de idéias, a colocação em relação daquilo que sabemos constitui o conhecimento. Ora, o pensamento se nutre das suas produções, que ele elabora e reelabora sem cessar. Estamos falando aqui da dialética das formas do pensamento e de seus conteúdos inseparáveis e que se envolvem reciprocamente. Um pensamento que é só pensamento e que não se comunica, ainda seria pensamento? A necessidade de comunicação, observada na criança, estende-se ao pensamento. Surge daí a linguagem, ou seja, os meios expressivos postos em prática para compartilhar com os outros o que foi produzido pelo pensamento. Poderemos, assim, falar de linguagem matemática, literária, política, poética, filosófica exteriorizando conteúdos criados pela atividade mental. Isto pode abranger desde a simples opinião até o tratado cientifico, passando por todos os intermediários. O estreito vínculo entre o pensamento e a linguagem só pode se justificar dessa forma. Isto dito, a linguagem, na temática do pensamento e da linguagem, diz respeito aos meios de expressar os conteúdos pensados, quer pertençam ao registro da opinião pessoal ou da argumentação mais rigorosa. Assim, é legítimo falar, mais uma vez, de linguagem corporal, musical, teatral, política, literária, etc. A linguagem e o pensamento formam assim um par indissociável, ficando entendido que não há linguagem sem pensamento, nem pensamento sem linguagem.

Se a situação é essa, toda linguagem se encarna em uma língua cujas regras são fixadas pela história e pela cultura, suas tradições, seus hábitos, suas convenções, etc. Um pensamento que se expressa em francês não pode expressar-se da mesma forma em português ou em qualquer outra língua, mesmo que existam semelhanças entre elas. Mas ele pode veicular conteúdos idênticos. Porque a estrutura da língua impõe suas restrições, nas quais o pensamento e a linguagem vêm se moldar. E se o pensamento está em interação constante com seus conteúdos, ele não pode deixar de fazê-lo com a própria língua nas estruturas da qual ele se vê obrigado a penetrar. Se existe um vínculo dialético entre pensamento e linguagem, não pode deixar de haver um também entre pensamento e língua. Todos aqueles que tentam se expressar em uma língua estrangeira sabem disso muito bem. Isto dito, se a linguagem é o modo de expressão de um pensamento, parece evidente que este cria sua linguagem.

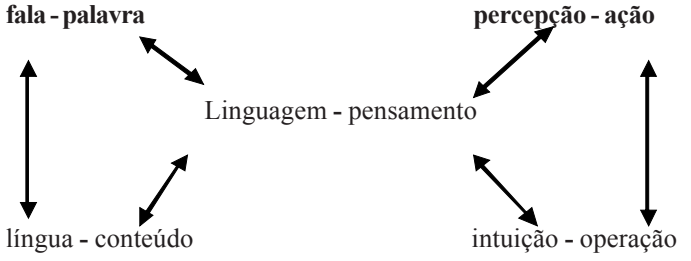
Para sintetizar essas poucas reflexões que fizemos no contexto da epistemologia e da psicologia genéticas, diremos que a partir do momento em que se manifesta na criança a distinção entre significante e significado, surge a fala, ou seja, a capacidade de nomear. E como a língua faz parte de seu ambiente, ela se apropria das palavras que designam as coisas ou os objetos, palavras que fazem parte da língua ou sistema de signos organizados com suas regras de composição e de transformações, externas a ele e à disposição no meio. Ao falar, a criança, segundo o nível alcançado pelas estruturas de sua atividade, monta as palavras para comunicar-se com aqueles que estão a sua volta, expressar ou dizer suas representações imagéticas e depois conceituais. Assim

fazendo, ela cria e recria a linguagem porque diz algo que adquire sentido e veicula significações, em outras palavras, conteúdos, que são criação sua. Seu pensamento se alimenta das representações e as coloca em relação através de transformações ou operações que, quando se equilibram entre elas, apresentam a particularidade de serem reversíveis ou passíveis de se autotransformar para passar de um equilíbrio a outro, em um sistema de equilibrações-desequilibrações sem fim, em adaptação ao meio. O conteúdo ou os conteúdos do pensamento alimentam a linguagem que é sua expressão. Segundo a natureza destes, a linguagem toma a coloração do pensamento que se nutre dela e se transforma, criando assim seus objetos no contexto das adaptações ao meio. Com isto, o pensamento em interação com seus conteúdos entra em um ciclo dialético adaptativo e autotransformador que enriquece uma e outro.

Segundo a natureza do objeto sobre o qual incide o pensamento, a linguagem assume um caráter particular e muitas vezes especializado. Nascem daí, no contexto da língua, linguagens tais como a religiosa, a filosófica, a política, etc. Quanto mais se aprofunda a linguagem, graças às interações entre ela e o pensamento, mais ela se especializa e se especifica. Mas, além disso, ela solicita as estruturas da atividade ou as operações mentais, e as leva a desenvolver ao máximo suas capacidades. Em um ciclo sem fim.

Há, pois, não apenas uma gênese da linguagem pela maturação neurológica e o uso interativo com a língua, mas também uma gênese do pensamento em todas as suas formas. Ela nunca atingirá o equilíbrio que se dá pelo aprofundamento dos conteúdos que ela elaborou, de novos conteúdos de complexidade e mobilidade crescentes. Nada é dado, a não ser as capacidades de agir. Tudo se adquire e tudo se transforma pela atividade interativa da linguagem e do pensamento.

Esquema recapitulador:



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

Notas

1 Texto apresentado pelo autor em Mesa Redonda no Iº Colóquio Internacional de epistemologia e psicologia genéticas; Atualidade da obra de Jean Piaget. UNESP, Marília (SP), 8-11 de setembro de 2009.

2 *Antes da linguagem, comunicação e desenvolvimento cognitivo da criança pequena*.

3 Influenciado por seus colaboradores, principalmente por aqueles que se dedicavam a pesquisas em psicolinguística, Piaget substituiu o termo *função* simbólica pelo termo *função semiótica*. Utilizamos preferencialmente o primeiro em razão do seu caráter mais geral e mais consentâneo com a psicologia genética.

4 Na formulação do símbolo, podemos ler: "[...] na representação simbólica de ordem lúdica, o significado é simplesmente assimilado ao ego, isto é, evocado por interesse momentâneo ou satisfação imediata, e o significante consiste então menos numa imitação mental precisa do que uma imitação por meios de quadros materiais nos quais os objetos são eles próprios assimilados a título de substitutos, ao significado, de acordo com as semelhanças as mais vagas e as mais subjetivas" (Piaget, p. 174, ed. 1945).

5 Piaget escreve (A representação do espaço na criança, PUF) sobre o espaço topológico e apoiando-se em H. Poincaré: "Poderíamos dizer que ao nível das instituições representativas e das operações concretas, o contínuo se expressa sob uma forma não irracional (mas naturalmente insuficiente do ponto de vista matemático): X é vizinho, mas não separado (não-disjunto) de Y; Y é vizinho, mas não separado de Z; mas Z é separado de X por Y" (Piaget; Bärbel, 1947, p. 549).

6 Piaget utiliza dois termos para designar o mesmo fenômeno, porque este apresenta diferentes características em diferentes estádios: *réversibilité* (reversibilidade) e *renversabilité* (reversibilidade prática, sensório-motora [ou] reversibilidade incompleta). Reversibilidade operatória é a capacidade de executar a mesma ação em sentidos opostos, mas tendo consciência de que se trata da mesma ação. É executar uma operação e sua inversa sabendo que as duas operações, de ida e de volta, são a mesma operação. O produto de uma afirmação (operação de ida) com sua inversa ou negação (operação de volta) é nulo; isto é, + 1 – 1 = 0. Assim, a reversibilidade é o próprio critério do equilíbrio. A reversibilidade operatória só atinge a completude no nível formal. Embora esse tipo de reversibilidade já exista no nível das operações concretas, ela ainda não se desprende das ações que a constituíram, daí sua incompletude. Porém, no nível pré-operatório, a reversibilidade não pode ser completa. A criança dessa faixa etária só consegue (pré)operar com pré-conceitos e intuições; seu pensamento está dominado pela percepção; sua estrutura cognitiva ainda não reúne seus componentes numa totalidade fechada, operatória. Mais incompleta ainda é a reversibilidade própria das ações sensório-motoras, porque nesse estádio não só não há consciência como sequer foram construídas as possibilidades (a função semiótica) do pensamento e da consciência. A criança realiza ações práticas em certa direção e consegue realizar ações em direção oposta, como que anulando a ação anterior, mas de forma puramente prática, sensório-motora – a ação de volta é diferente da ação de ida, é uma outra ação; isto é, sem nenhuma consciência de que realiza tais ações; ela sabe, mas não sabe que sabe. Resumindo, o desenvolvimento cognitivo pode ser acompanhado pela evolução que vai da *renversabilité* na direção da *réversibilité* ou da reversibilidade prática, sensório-motora, até atingir a reversibilidade operatória que

só será completa no nível das operações formais; isto é, quando o pensamento torna-se autônomo, dispensando o apelo à experiência imediata ou a ações concretas (Nota do Revisor da Tradução).

Referências

DOLLE, Jean-Marie. Du symbole au concept [Do símbolo ao conceito]. **Bulletin de la societé de psychologie de Franche-Comté** : n. 12, p. 38-68, 1978.

DOLLE, Jean-Marie. La genèse de la représentation chez l'enfant d'après Jean Piaget [A gênese da representação na criança, segundo Jean Piaget]. **La Pensée**, Paris, n. 168, avril 1973.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. **Piaget:** imagem mental e construção do conhecimento. Marília: Editora Unesp, 2005.

MARTINET, André (Org.). **Le Langage**. Encyclopédie de La Pleïade. Paris : Gallimard, 1968.

PIAGET, Jean. **La Formation du Symbole chez l'Enfant** [A formação do símbolo na criança]. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1945.

PIAGET, Jean & BÄRBEL, Inhelder. **La Représentation de l'Espace chez l'Enfant** [A representação do espaço na criança]. Paris : Presses Universitaires de France, 1947.

PIAGET, Jean. **Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant** [O juízo e o raciocínio na criança]. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 3. ed. 1947.

PIAGET, Jean. **Le Langage et la Pensée chez l'Enfant** [A linguagem e o pensamento na criança]. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1923.

PIAGET, Jean. Le langage et la pensée du point de vue génétique [A linguagem e o pensamento do ponto de vista genético]. **Acta Psychologica,** Amsterdam, 1954 (reproduzido in Six études de psychologie ed Gonthier, coll Mediations, 1964).

PIATELLI-PALMARINI, Massimo. **Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage**. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky [O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky]. Paris : Seuil, 1979.

THOLLOB-BEHAR, Marie-Paule. **Avant le Langage.** Communication et développement cognitif du petit enfant [Antes da linguagem. Comunicação e desenvolvimento cognitivo da criança pequena]. Prefácio de Jean-Marie Dolle. Paris: L'Harmattan, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensée et Langage** [Pensamento e linguagem]. Trad. Françoise Sève. Paris: Coleção Terrains, Messidor/Editions Sociales, 1985.

Jean-Marie Dolle é doutor em Letras e Ciências Humanas, laureado pela Academia francesa. Atualmente é professor aposentado e professor emérito da Universidade Lumière – Lyon, França, na qual ensinou Psicologia e Epistemologia Genética e dirigiu o Laboratório de Psicologia Genética Cognitiva de Campo.
E-mail: jean-marie.dolle@neuf.fr

Tradução: Patrick Wuillaume
Revisão da Tradução: Fernando Becker

Consumo e Consumismo: deslocamentos nas ressonâncias do contemporâneo

Marisa Vorraber Costa
Viviane Castro Camozzato

RESENHA CRÍTICA

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 199p.

Zygmunt Bauman[1], considerado um dos expoentes da teoria social contemporânea, vem abordando o tema do consumo na maior parte de seus livros, dentre os quais citamos *Modernidade e Ambivalência* (publicado originalmente em 1991, e no Brasil só oito anos depois), *O Mal-estar da Pós-Modernidade* (1998), *Globalização: as conseqüências humanas* (1999b), *Modernidade Líquida* (2001), *Vida Líquida* (2007). Tal fato demonstra, além da centralidade do conceito para a compreensão da vida nas sociedades do início do século XXI, também o alinhamento das análises de Bauman entre as de autores que consideram o consumo uma dominante cultural.

Em *Vida para consumo* (2008), Bauman elege o consumo como foco preferencial, e desenvolve sua análise apresentando o que considera ser uma das principais consequências da condição pós-moderna: a progressiva e constante *transformação das pessoas em mercadorias*.

Um dos mais notáveis analistas das transformações dos modos de vida nas sociedades da segunda metade do século XX e início do XXI, Bauman nos

apresenta sintomas que considera próprios da cultura de nossos dias, essa a que nos referimos como cultura contemporânea. Envolvendo-nos em análises sobre artefatos e temas que nos circundam, ele aborda casos expressivos dos modos de vida em nossos dias, localizados em matérias de jornais, quadros midiáticos, estratégias mercantis, usos da tecnologia, etc. Para ele, todos podem ser compreendidos como enunciados que *falam* sobre nossas sociedades e os sujeitos que as compõem. São convocações para assumirmos determinados modos de ser, e que expressam, ao mesmo tempo, as marcas e singularidades do nosso tempo. Evidencia-se aí uma das principais características das obras de Bauman, que é esse modo profícuo como analisa as configurações da atualidade, escrutinando suas injunções e operando com ferramentas que nos fazem pensar sobre aquilo em que estamos nos tornando.

Chama atenção a habilidade do autor para articular a complexidade dos empreendimentos analíticos que utiliza ao problematizar as configurações sociopolíticas e culturais que se erguem, cotidianamente, em nosso entorno, com uma forma despretensiosa e acessível de expressão de ideias e de desenvolvimento da reflexão. É isso que, somado a tantos outros admiráveis atributos de seu trabalho intelectual, entre eles a aguçada sensibilidade para as questões sociais mais críticas do nosso tempo, vem despertando cada vez mais interesse por seu pensamento, posicionando seus livros entre os sucessos editoriais da atualidade pelo mundo afora.

Já na Introdução de *Vida para consumo*, Bauman expõe três diferentes casos a partir de matérias selecionadas em duas edições do jornal britânico *The Guardian*. No primeiro, aborda a tendência cada vez mais forte, hoje, de uma visibilização de si em redes sociais da Internet. No segundo, trata da seleção, por parte de muitas empresas, dos *bons* consumidores em detrimento dos chamados consumidores falhos. E, no terceiro, aborda a política de imigração britânica, que coloca em disputa um sistema de pontuação para a avaliação dos imigrantes que interessam ao país. Esses três casos, localizados em diferentes seções do jornal e relacionados a distintas esferas da vida, são reunidos e conectados por Bauman como expressões de nossa cultura, que cada vez mais incitam os sujeitos a fazerem de si mesmos mercadorias desejáveis e vendáveis nos inflacionados mercados do século XXI. Essa exposição a que as pessoas se submetem ressalta o quanto nossas experiências estão implicadas com a disposição para nos tornarmos mercadorias. Afinal, desde as incursões sobre nós mesmos, envolvendo investimentos corporais e estéticos, relacionamentos amorosos e de trabalho, entre tantos outros, somos instados a uma série de processos que implicam uma remodelagem constante.

A obra de Bauman expressa um refinamento importante nas discussões e formas de se pensar sobre consumo, apontando deslocamentos do conceito. De um entendimento do consumo como apropriação de objetos e produtos, há um alargamento para comportar também a produção dos próprios sujeitos e sua disponibilidade para se transformarem em mercadorias. A esse processo Bauman refere-se empregando o termo *comodificação*, aludindo a operações em que as

pessoas assumem a condição de mercadorias, de bens a serem desejados, mercantilizados, ultrapassando a exclusiva condição de consumidores. Contudo, segundo o autor, se o fetichismo da mercadoria, na fase *sólida* da modernidade, tendia a encobrir os fatores humanos incrustados na sociedade de produtores, o fetichismo da subjetividade tende, por sua vez, a encobrir a condição "comodificada da sociedade de consumidores" (Bauman, 2008, p.23). É nesse sentido que o fetichismo da subjetividade atua, produzindo nos sujeitos a crença de que as movimentações se dão por uma liberdade de escolha que é basicamente individual, não sendo pré-estabelecida por catálogos de formas de vida à venda em diferentes âmbitos de nossa sociedade de consumidores.

O livro é composto de uma Introdução e mais quatro capítulos: *Consumismo versus consumo, Sociedade de consumidores, Cultura consumista* e *Baixas colaterais do consumismo.* Os capítulos são entrelaçados de maneira excepcional pelo autor, que problematiza as configurações contemporâneas em relação ao consumo desmembrando os seus pontos de articulação e interligando-os, fazendo-nos transitar por uma análise cuidadosa e metodologicamente útil às nossas pesquisas. Optamos, frente à complexidade de apresentar capítulos que se articulam de maneira tão magistral, por fazer ressoar os usos dos conceitos e das estratégias metodológicas de Bauman no livro. Isso porque, talvez, tenhamos sentido que o tema e a escrita se inscrevem numa fugacidade e dinamicidade que não temos como apreender de todo. Mostrar as ressonâncias nos parece, assim, o mais apropriado frente a uma obra que nos incita a pensar muitas outras coisas a partir e para além dela.

O autor articula suas análises pautando-se por novos conceitos, muitos deles buscados em autores com os quais compartilha visões e interpretações, e que servem para compreender as singularidades deste tempo. Sociedade de consumidores, comodificação, cultura consumista, tempo pontilhista, fetichismo da subjetividade, agrupamentos por *enxames*, entre outros, são alguns dos conceitos tensionados no livro. Ressoa para nós o quanto a compreensão de novos fenômenos, emergentes em uma *sociedade de consumidores,* não são passíveis de ser produtivamente problematizados se recorremos a conceitos que são, ainda, mais próprios de uma sociedade de produtores. A análise parece indicar, assim, o quanto cada conceito, como salientam Derrida e Roudinesco (2004, p.14), "[...]nomeia o gesto de uma apreensão, é uma captura".

Outro dos importantes delineamentos realizados por Bauman diz respeito à acepção de que houve um deslocamento do consumo para o consumismo. Enquanto o consumo inscreve-se na ordem da necessidade, o consumismo caracteriza-se como "um atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar" (Bauman, 2008, p.41). Podemos pensar que o consumismo inscreve-se como sendo da ordem dos excessos, da sobrepujança, pois é uma condição que se esboça na fase líquida da modernidade[2]. Assim, enquanto a sociedade de produtores, situada na fase sólida da modernidade, movia-se com o consumo garantindo a apropriação e posse, apostando na

prudência, em planejamentos de longo prazo, com uma ênfase na segurança e no valor de durabilidade, o consumismo, por sua vez, atua:

> [...]em aguda oposição às formas de vida precedentes, associa a felicidade não tanto à *satisfação* de necessidades [...] mas a um *volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes*, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos desejos destinados a satisfazê-la (Bauman, 2008, p.44, grifos do autor).

As considerações sobre a sociedade de produtores por um lado, e, de outro, a sociedade de consumidores, são, assim, articuladoras importantes para a compreensão dos processos implicados e desenvolvidos em *Vida para consumo*. Afinal, a sociedade de consumidores caracteriza-se, principalmente, por convocar os sujeitos em sua categoria de consumidores. Somos, primeiramente, consumidores, tornando-nos sujeitos prioritariamente pelas capacidades demonstradas para tal condição.

Dentre as discussões associadas às transformações em andamento na modernidade – da modernidade *sólida* para a *líquida* – outra questão se destaca para a compreensão dos deslocamentos tensionados no decorrer do livro. Mais especificamente, trata-se da operação de uma "*renegociação do significado do tempo*" (Bauman, 2008, p.45). Ou seja, de um tempo cíclico e linear, da sociedade de produtores, passa-se a um tempo pontilhista – metáfora de Michel Maffesoli (2003) utilizada por Bauman – marcado por uma multiplicidade de instantes, descontinuidades e fragmentações. Outros termos, como *cultura agorista* ou *cultura apressada*, tomados emprestados de Stephen Bertman (1998), também endereçam a esta renegociação do significado do tempo que atua sobre os sujeitos, produzindo estados de movimentação constante entre distintos pontos. Talvez aí tenhamos um fecundo argumento para as discussões sobre a produção de identidades contemporâneas, pois esta relação com o tempo, tão destoante de outras épocas e contextos, é uma das condições de possibilidade para que os sujeitos se movam incansavelmente. Ademais, um dos modos de manter-se em movimento nos pontilhados do tempo e do espaço é através do consumismo, que insta novos e diversificados significados aos que consomem as novidades sempre emergentes. Não se trata, em suma, de adquirir, juntar e acumular, mas, sobretudo, de adotar o imperativo de descartar e substituir, afinal, "A *'síndrome consumista' envolve velocidade, excesso e desperdício*" (Bauman, 2008, p.111, grifos do autor).

Com isso há um dilatamento do consumo que passa a englobar o conjunto da população. Não apenas adultos são alvos privilegiados, como na sociedade de produtores, mas sobretudo crianças, jovens, todas as estratificações sociais, etc., pois o importante é ser consumidor, renegociar os significados do tempo e de si mesmo pela movimentação dos significados embutidos nos processos de compra e venda de objetos e de si. É um processo que se alia à máxima dos desempenhos individuais. Mover-se nas tramas do consumo é

algo a ser feito por si mesmo, afinal, consumir "significa investir na afiliação social de si próprio" (Bauman, 2008, p.75).

É a partir de considerações deste tipo que Bauman pinça, no terceiro capítulo do livro, mais um argumento de um excerto de manual de moda de um prestigiado jornal, em que são oferecidos aos leitores *meia dúzia de visuais-chave para os próximos meses*. De um enunciado como este, que orienta leitores em relação ao estilo – visuais com um prazo pré-estabelecido para durar somente alguns meses –, Bauman mapeia o ambiente existencial erigido pela sociedade de consumidores. Ambiente composto, ainda, por uma cultura consumista: cultura que expressa uma "*revogação dos valores vinculados respectivamente à duração e à efemeridade*" (Bauman, 2008, p.111, grifos do autor). Trata-se, mais objetivamente, de uma cultura produzida histórica e socialmente a partir de condições e significações precisas, como foi o caso das formações sociais produzidas pela sociedade de produtores. Este é o ambiente em que se vive e em que novos significados continuam a ser produzidos ininterruptamente.

Somos instados a pensar, ainda, especialmente no quarto capítulo, sobre as *baixas colaterais do consumismo*. Se a sociedade de consumidores – que "avalia qualquer pessoa e qualquer coisa por seu valor como mercadoria" (Bauman, 2008, p.157) – é erigida a partir das supostas benesses do consumo e de dispor-se incessantemente ao consumo, esta experiência não é compartilhada de forma igual por todos. Erige-se, também, "uma nova categoria de população, antes ausente dos mapas mentais das divisões sociais" (Bauman, 2008, p.155): a *subclasse*. Esta subclasse seria formada por "pessoas sem valor de mercado", "homens e mulheres não-comodificados", em suma, "consumidores falhos" (Bauman, 2008, 158). Se a sociedade de consumidores transforma-nos em mercadorias, os que não incitam o consumo e/ou são privados de algum modo deste processo são vistos como *inúteis*, não sendo capazes de associar-se a este mesmo processo. São indivíduos visibilizados, agora, pelo perigo que supostamente representam para este modelo de sociedade.

Dentre muitas outras ressonâncias, importa destacar, ainda, o grande número de autores e obras que Bauman articula em sua análise. Sociólogos, filósofos e escritores de obras literárias, ao lado de autores de matérias de jornais em seções tão variadas que vão da política externa à editoria de moda, são interlocutores de seu trabalho. De Max Weber a Michel Foucault, de Milan Kundera a matérias do jornal britânico *The Guardian*, o tema do consumo e seu efeito de excesso na sociedade de consumidores, o consumismo, vão sendo literalmente dissecados com as diversificadas lentes teóricas operacionalizadas pelo autor. Sem dúvida, esta é uma obra de grande fecundidade e importância e que interessa, de maneira especial, aos que pensam, pesquisam e fazem a educação dos nossos dias.

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

Notas

1 Sociólogo nascido na Polônia em 1925, onde lecionou na Universidade de Varsóvia. Fugindo do nazismo durante a Segunda Guerra, peregrinou pelo mundo radicando-se, por fim, na Inglaterra, onde vive até hoje. É autor de inúmeros livros, sendo que sua produção intelectual mais importante surge a partir dos últimos anos do séc. XX. No Brasil, desde 1997, circulam mais de vinte títulos traduzidos para o português, alguns publicados em menos de um ano após seu lançamento na Inglaterra. Zygmunt Bauman é professor emérito de Sociologia das universidades de Leeds e de Varsóvia. Recebeu o Prêmio Amalfi, em 1989, por *Modernidade e Holocausto*, e em 1998 recebeu o prêmio Adorno pelo conjunto de sua obra.

2 Por *modernidade líquida* – diferentemente da modernidade sólida, mais pesada – Bauman (2001) passa a referir-se à fase instável, fluída, dinâmica e mutante na modernidade, a qual ele mesmo vinha denominando de pós-modernidade. Para uma aproximação sintética ao conjunto da obra de Bauman ver Costa (2009).

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama; Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTMAN, Stephen. **Hyperculture:** The Human Cost of Speed. Westport: Praeger, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Zygmunt Bauman – Compreender a vida na modernidade líquida. **Educação**, ed. Segmento, São Paulo, v.1, p. 60-75, set. 2009.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que Amanhã**: diálogo. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

Marisa Vorraber Costa é doutora em Educação e professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil e da ULBRA. Integrante do NECCSO. Pesquisadora do Cnpq – Brasil.
E-mail: mcvorraber@terra.com.br

Viviane Castro Camozzato é licenciada em Pedagogia e doutoranda em Educação na UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO). Bolsista do Cnpq – Brasil.
E-mail: vicamozzato@gmail.com