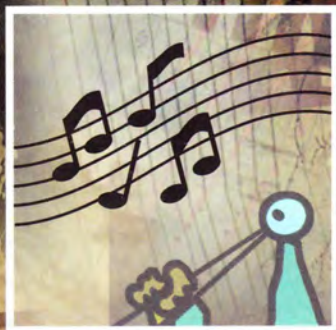


EF

EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.30 n.1



DISCURSOS, CURRÍCULO E CULTURA

JAN/JUN 2005

Educação & Realidade - v. 30, n. 1, jan/jun 2005

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *José Carlos Ferraz Hennemann*

Faculdade de Educação

Diretora: *Malvina do Amaral Dorneles*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Shäffer (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio

Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice

Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Guacira

Lopes Louro, Gustavo Fischmann (USA), João Wanderley

Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa Bondia

(Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio

de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski

(Argentina), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Luis Henrique Sacchi dos Santos, Maria Cecilia Rodrigues

Torres, Nara Bernardes, Regina Mutti, Valdir Flores

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

(Texto da contracapa: LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio

de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 36-37)

Bolsista

Mariane Ohlweiler

Assinatura e números avulsos

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

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações

educreal@ufrgs.br

jan/jul 2005

DISCURSOS, CULTURA, CURRÍCULO



Educação & Realidade Porto Alegre v. 30 n. 1 p. 5-255 jan./jul. 2005.

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

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

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

CDU 37(05)

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

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3316 3268

Fax: (0xx51) 3316 3985

e-mail: educreal@ufrgs.br

<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



v.30 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial

5

Editorial

Discourses, culture and curriculum

Discursos, cultura, currículo

Contested ideals: understanding moral divergencies about educational policy
Michele S. Moses

7

Ideais contestados: entendendo as divergências morais sobre política educacional
Michele S. Moses

The curriculum as practice in the folds of hermeneutics
Ireno Antônio Berticelli

23

Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica
Ireno Antônio Berticelli

Discursive Constructions about Educational Research: what teacher educators and researchers have got to tell us
Ana Canen e Ludmila Thomé de Andrade

49

Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam os professores formadores universitários
Ana Canen e Ludmila Thomé de Andrade

Map-curriculum: lines and tracings of post-critical research about curriculum in Brazil
Marlucy Alves Paraíso

67

Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil
Marlucy Alves Paraíso

From *l'acte de spectature* to the images museum: production of meanings in the experience with the cinema
Rosália Duarte

83

Do ato de espetatura ao museu de imagens: produção de significados na experiência com o cinema
Rosália Duarte

For a critique of the new philosophy of music education Luís Fernando Lazzarin	103	Por uma crítica à nova filosofia da educação musical Luís Fernando Lazzarin
Enunciation and representation: from the mythical construction to the enunciative possibility Maira Fabiana Brauner	125	Enunciação e representação: da construção mítica à possibilidade enunciativa Maira Fabiana Brauner
What sort of realities ads on HIV/ AIDS prevention ‘talk(s) about’? Luís Henrique Sacchi dos Santos, Dagmar Estermann Meyer, Dora Lúcia de Oliveira e Daniela Montano Wilhelms	141	De que realidades ‘falam’ os anúncios de prevenção ao HIV/AIDS? Luís Henrique Sacchi dos Santos, Dagmar Estermann Meyer, Dora Lúcia de Oliveira e Daniela Montano Wilhelms
The body: inscriptions of the biological field and daily life Nádia Geisa Silveira de Souza	169	O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano Nádia Geisa Silveira de Souza
Scholling, jobs and social image Maria Isabel Nogueira Tuppy, Nanci Cestaro Dias de Arruda	187	Escolaridade, inserção profissional e imaginário social Maria Isabel Nogueira Tuppy, Nanci Cestaro Dias de Arruda
Social representations and implicit theories: a critical comparison José Antonio Castorina, Alice Barreiro, Ana Gracia Toscano	201	Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica José Antonio Castorina, Alice Barreiro, Ana Gracia Toscano
Education of women as mothers and teachers in the Programa Nacional Bolsa-Escola Carin Klein	223	A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola Carin Klein

RESENHA CRÍTICA

Caution! Childhoods on board Lúcia Medeiros e Norma Marzola	253	Cuidado! Infâncias a bordo Lúcia Medeiros e Norma Marzola
---	------------	---

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.



30(1):5 - 6
jan/jun 2005

EDITORIAL

DISCURSOS, CULTURA E CURRÍCULO

Clarice Lispector nos ensina sobre a vida em mutação, o texto em turbulência, também a precariedade das nossas escrituras e interpretações. “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra”¹, nos diz ela. Penso que essa que é uma das nossas mais ricas escritoras abre aí – e em tantos outros textos – um mundo que vai além do pensamento sobre a criação literária: ela nos empurra, a nós pesquisadores e a nós professores, para assumir, talvez, uma certa humildade com o que produzimos em nossos textos e investigações. Falo da aceitação da provisoriidade dos discursos e das nossas próprias leituras. Também de como nos lêem e nos compreendem.

Este número de *Educação & Realidade* se ocupa de relações entre currículo, discursos e cultura. Os artigos selecionados, mesmo que com perspectivas teóricas muito diversas entre si, foram reunidos neste volume por tratarem da educação – e especificamente do currículo –, a partir de debates sérios e atentos aos grandes temas de nosso tempo. Replicando o título do livro de Clarice, são temas “para não esquecer”: as políticas de ações afirmativas na educação, por exemplo; a prevenção ao HIV/AIDS em anúncios governamentais na TV; as ligações entre desemprego, inserção profissional e escolaridade; o Programa Nacional Bolsa-Escola e a interpelação das mães. Em todos eles, temos a explicitação de um certo ponto de vista teórico, de uma possibilidade de leitura, de um modo diferente de “pescar” a palavra, a imagem, e nesse gesto, “pescar” algo da chamada realidade. Mas sempre com a certeza da incerteza.

¹ LISPECTOR, Clarice. A pesca milagrosa. In: _____. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 24.

Junto a esses temas explicitamente fortes, urgentes, oferecemos ao leitor e à leitora artigos que nos ajudam a pensar a experiência com o cinema, a música, a produção gráfica de crianças, o próprio corpo – essas linguagens e formas inscritas na cultura, e que têm relação íntima com os processos educacionais. Que sentidos jovens universitários atribuem às imagens do cinema? Como pensar uma nova filosofia da educação musical? Que discursos e práticas circulam em nossa cultura, a transformar e a fabricar nossos corpos? Como a produção gráfica de crianças em processo de alfabetização pode ser vista como possibilidade de enunciação ou forma de representação?

Talvez todos esses artigos possam articular-se entre si, a partir de textos de proposta mais ampla, como o que trata filosoficamente do currículo, fundamentado na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer; ou da análise sobre como pesquisadores de uma universidade federal controem formas diferenciadas de propostas de investigação, no campo educacional. Ou ainda, a partir do artigo que discute o tema das representações sociais em relação às teorias que sustentam pesquisas em psicologia e educação.

Certamente, a leitura de tão variados e ricos textos, de tão diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, produzirá efeitos não imaginados. Costuma ser assim com tudo o que produzimos, publicamos e recebemos. Que bom. Não “pescamos” nunca a realidade. Não “pescamos” jamais a coisa ela mesma. Não temos o poder de “pescar” o que efetivamente um autor “quis dizer”. Trata-se em todos os casos de construções, humanas, possibilidades de ver e de comunicar, no meio acadêmico e científico, sem que isso signifique negação do vivido, daquilo que pulsa no social, particularmente nos inúmeros lugares da educação, neste País.

Um abraço e um agradecimento a todos os colaboradores, em especial aos colegas que avaliaram os artigos – sempre competentes e de uma generosidade “para não esquecer”.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



30(1):7-22
jan/jun 2005

IDEAIS CONTESTADOS:

entendendo as divergências morais sobre política educacional

Michele S. Moses

No dia 23 de junho de 2003, a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu que a consideração de raça e etnia na seleção de alunos para as universidades é constitucional¹. Seria de se esperar que, após essa decisão, os campos adversários no debate sobre a ação afirmativa dariam sua disputa por encerrada. Mas não foi isso que aconteceu. As decisões sobre os dois casos da Universidade de Michigan não encerraram o intenso conflito moral e político sobre a ação afirmativa. Na verdade, a principal estratégia dos adversários mudou: deixaram de lado os processos judiciais e passaram a promover plebiscitos em nível estadual². O debate em torno do tema é exemplo de uma duradoura divergência de ordem moral que, provoca profundo conflito acerca de ideais como os da igualdade e da liberdade.

O objetivo deste trabalho é examinar as raízes políticas e morais de divergências sobre políticas educacionais. Meu argumento é que a compreensão da natureza da divergência moral enriquece a discussão a respeito de controvérsias específicas, ligadas a políticas de tratamento ético dos estudantes. A fim de esclarecer os termos da divergência moral sobre a ação afirmativa, investigo de que forma as principais teorias políticas de justiça, que dominam o debate – a teoria política libertária e a teoria política igualitária – interpretam os ideais morais de igualdade e liberdade. Depois, examino a relação entre a divergência moral e a política educacional, dedicando especial atenção à razão pela qual é importante entender e tratar desse tema.

Ideais morais e compromissos políticos

Amy Gutmann e Dennis Thompson (1996) apontam a divergência moral como o maior desafio enfrentado pela democracia hoje; eles lamentam o fato de não termos uma forma adequada de lidar com conflitos fundamentais de valor. Sua resposta foi imaginar uma democracia deliberativa, que reserva lugar central para a discussão moral, na vida pública e política. Pode-se dizer que deliberar significa, em grande parte, adquirir um entendimento matizado da natureza das divergências, dos ideais morais envolvidos e dos compromissos políticos invocados.

Concepções específicas e usos políticos dos ideais morais de igualdade e liberdade caracterizam os compromissos políticos centrais às teorias de justiça igualitárias liberais e libertárias. Com o firme reconhecimento de que há grande complexidade e superposição dentro e entre as teorias de justiça mais importantes através de todo o espectro político – da esquerda à direita – decidi, propositalmente, concentrar esta investigação nos compromissos do igualitarismo liberal e do libertarianismo. Tanto explicita- quanto implicitamente, essas duas teorias fundamentam grande parte do debate sobre políticas práticas nos Estados Unidos³. Nesta seção, esclareço o que os ideais mais proeminentes significam dentro das teorias libertária e igualitária liberal, e como esses significados informam visões de políticas públicas.

Igualdade

A discussão sobre a igualdade, num nível elevado de abstração, não é necessariamente problemática, independentemente da teoria fundamental de justiça de cada um. Todas as pessoas são iguais perante a lei. É no nível mais prático que surgem as diferenças mais significativas, principalmente de interpretação (Rosenfeld, 1991).

Uma linha da teoria igualitária liberal alega que a igualdade é o ideal moral fundamental. Ronald Dworkin articula bem essa perspectiva. “Igual consideração”, escreve ele, “é a virtude soberana da comunidade política – sem ela o governo não passa de tirania – e quando a riqueza de um país é distribuída de forma muito desigual, como é hoje o caso da riqueza até mesmo de nações muito prósperas, a sua igual consideração é suspeita” (Dworking, 1992, p.1). Para que as pessoas sejam tratadas com igual consideração, elas precisam ter igualdade de recursos. Para o autor, recursos significam algo como oportunidades e possibilidades de se desenvolver. Para que uma teoria de justiça seja levada a sério, conclui Dworkin, é necessário que todas as pessoas tenham igual importância para serem tratadas como iguais. Aqui é importante destacar que ‘ser tratadas como iguais’ não implica necessariamente receber o ‘mesmo tratamento’.

Outra linha do igualitarismo liberal se aproxima mais do trabalho de John Rawls (2001), que enfatiza a igualdade de oportunidades. Conseqüentemente, o tratamento como iguais exige igualdade de oportunidades. Todas as pessoas têm direito a liberdades básicas iguais; posições e ofícios estão abertos a todos, dentro do princípio de igualdade eqüitativa de oportunidades; e a desigualdade é permissível, desde que todas as desigualdades resultem na maximização da posição dos menos favorecidos, ou seja, daqueles que possuem menos bens primários. Para Rawls, os talentos, capacidades e circunstâncias iniciais de vida das pessoas são “arbitrários do ponto de vista moral” e assim, são bases desiguais a partir das quais se delineiam suas chances na vida.

Os conceitos de igualdade e igualdade de oportunidades podem ser interpretados como significando uma variedade de coisas bastante diferentes e, muitas vezes, conflitantes. Os seguintes exemplos de *think tanks* e outras populares organizações de direita e de esquerda – que buscam influenciar políticas públicas – defendem a igualdade de oportunidades, mas podem ou não estar interessadas no ideal de Dworkin, de tratar as pessoas como iguais, ou na idéia de Rawls, de justiça como eqüidade. Consideremos o fato de que tanto o *Center for Equality* [Centro pela Igualdade], cujo objetivo é realizar pesquisas que contribuam para a promoção da igualdade econômica, ou seja, a redistribuição de riqueza e recursos; quanto o *Center for Equal Opportunity* [Centro pela Igualdade de Oportunidades], dirigido por Linda Chávez, nomeada na era Reagan, que se opõe à educação bilíngüe e à ação afirmativa, são programas que têm o objetivo de remediar desigualdades educacionais. Ainda que, aparentemente, haja consenso acerca da importância da igualdade como valor fundamental, esse consenso pode ser enganoso. Na realidade, conceitos podem ser utilizados com fins políticos, com pouca ou nenhuma consideração por aquilo que eles significam ou exigem, em termos de políticas sociais. No entanto, muitas vezes há concordância, dentro das teorias políticas, sobre o princípio da igualdade ‘básica’ – segundo o qual as pessoas devem ser tratadas como iguais e o Estado deve tratar as pessoas com igual consideração e respeito (Dworkin, 1992). Essa idéia não deveria ser problemática, mas o conflito surge quando se define o que significa ‘tratar como iguais’. Para os libertários, tratar como iguais significa respeitar o direito da pessoa à propriedade – de si, bem como de seus bens materiais. O fato de que um princípio tão primário possa resultar em imensa desigualdade socioeconômica não é problemático dentro da teoria política libertária, desde que o direito à propriedade e os procedimentos para a aquisição e transferência da propriedade sejam justos.

As duas linhas de igualitarismo liberal caracterizam-se por uma preocupação com a justiça *social*, se comparadas à preocupação libertária com a justiça individual. Enquanto a justiça social está inextricavelmente ligada à igualdade, a justiça individual está vinculada à autonomia e à liberdade pessoal.

Liberdade

Os libertários destacam que o ideal moral e político de liberdade “exige que toda pessoa tenha a maior liberdade possível condizente com a mesma liberdade para todos (Sterba, 1992, p. 5). O papel do Estado é proteger os direitos humanos que se baseiam na liberdade. John Hospers (1974) cita três direitos humanos, como centrais à teoria libertária de justiça: o direito à vida (proteger as pessoas da força e da coerção, da morte injusta), o direito à liberdade (proteger a liberdade de expressão, de imprensa, de reunião, de idéias), e o direito à propriedade (proteger a propriedade material e intelectual contra roubo, fraude, calúnia, etc). Essa interpretação de liberdade exclui certos direitos da categoria do direito à vida, como o direito a receber auxílio público. De forma semelhante, o direito à propriedade é considerado como o direito de adquirir bens e recursos por meios justos, e não o direito de receber bens daqueles que têm mais recursos, a fim de promover o seu próprio bem-estar⁴.

Freqüentemente citado como a fonte da teoria política libertária, Friedrich von Hayek argumentava que o ideal libertário de liberdade se caracteriza por dois princípios primordiais: 1) a “igualdade perante a lei” como “a única forma de igualdade que conduz à liberdade e a única igualdade que podemos assegurar sem destruir a liberdade”, e não a “igualdade substancial” e 2) a “recompensa de acordo com o valor percebido”, e não a “recompensa de acordo com o mérito” (1960, p. 85). Por conseguinte, as desigualdades causadas pelas circunstâncias do nascimento e do talento são vistas como justas. A justiça entendida como um princípio individual, que deveria ocorrer entre as pessoas individualmente, e não como um princípio social.

Nozick (1976), por muito tempo tido como o representante da filosofia política libertária⁵, propôs uma teoria libertária de justiça como *entitlement* [direito a alguma coisa], caracterizada pelo respeito ao direito à posse de si e de bens materiais, o que dá às pessoas a liberdade de escolher como querem viver suas vidas, sem a interferência do Estado. Por que deveriam bens adquiridos no livre mercado ser redistribuídos, enquanto os talentos, as habilidades, a ética de trabalho e a propriedade pertencem à pessoa?

O “libertarianismo” alega que imensas desigualdades estruturais podem ser justas, ou seja, podem ser produzidas de forma justa. A falta de sorte pode ter relação com o lugar onde as pessoas começam a sua vida – mas não a injustiça. Desde que o direito das pessoas à propriedade seja respeitado e o Estado promova a liberdade e não seja coercivo, a distribuição de bens daí resultante pode ser considerada justa. Em função disso, a noção formalista de oportunidade, que defende a igualdade de acesso (ou seja, sem barreiras oficiais) à educação também é considerada igualmente justa (Howe, 1997).

A interpretação libertária de liberdade não implica que os libertários não se importem com o fato de pessoas menos favorecidas não terem suas necessida-

des satisfeitas; mas sim que os libertários acreditam que não é dever do Estado cuidar dessas necessidades. O bem-estar social é, portanto, um requisito da caridade, não da justiça. Um exemplo prático atual dessa idéia é o governo de Bush, que conclama as instituições de caridade e organizações religiosas a assumirem a liderança na prestação de serviços sociais às pessoas necessitadas. Isso é justificado através da crença de que, num sistema de livre mercado e Estado Mínimo, os menos favorecidos terão suficientes oportunidades e recursos para garantir a satisfação de suas necessidades básicas.

A igualdade básica como ideal compartilhado

Mesmo que a teoria igualitária liberal de justiça considere a igualdade de renda ou recursos um requisito para que as pessoas sejam tratadas como iguais, e que a teoria libertária de justiça considere o direito ao próprio trabalho, esforço e propriedade como condição para que as pessoas sejam tratadas como iguais, ambas as teorias invocam o ideal da igualdade básica. Will Kymlicka (1992) destaca que, tradicionalmente, os teóricos acreditam existir um *continuum* de teorias políticas de justiça da direita à esquerda, e que cada uma delas recorre a um valor fundamental supremo diferente. As teorias, portanto, são vistas como incompatíveis, e suas diferenças, como impossíveis de serem resolvidas. Ele concorda com Dworkin ao dizer que a preocupação com a ‘igualdade básica’ (caracterizada não pela igualdade de distribuição de renda e riqueza, mas sim pela idéia mais abstrata de tratar as pessoas como iguais) é que deve ser vista como o valor fundamental das teorias políticas, tanto de esquerda quanto de direita. O argumento de Kymlicka é o seguinte:

Uma teoria é igualitária nesse sentido, se ela aceita que os interesses de cada membro da comunidade têm importância, e têm a mesma importância... Essa noção mais básica de igualdade é encontrada tanto no libertarianismo de Nozick quanto no comunismo de Marx (1992, p. 4).

Esse é um ponto-chave. O ideal da igualdade básica ocupa lugar significativo, tanto na teoria política igualitária liberal quanto na teoria política libertária. Alguns educadores, pesquisadores e outros formuladores de políticas podem ter consciência de como interpretam e priorizam os ideais morais e políticos que orientam suas posições a respeito de políticas públicas. No entanto, os ideais e o lugar que eles ocupam nos esquemas conceituais que motivam essas posições estão muitas vezes implícitos, o que torna difícil fazer escolhas esclarecidas de recomendações de políticas públicas. Para fazer as escolhas mais esclarecidas, coerentes e consistentes possíveis, os formuladores de políticas precisam estar conscientes de seus ideais morais e dos ideais morais de perspectivas opostas. Obviamente, não há garantias de que uma compreensão mais profunda de nos-

so próprios pontos de vista e dos pontos de vista de nossos adversários nos levará a mudar nossas posições, a respeito de questões de políticas. Muitos fatores, além da deliberação e do argumento racional, formam os esquemas conceituais e influenciam visões sobre políticas. O que é importante extrair da discussão precedente sobre os ideais morais de igualdade e liberdade – e sobre como eles funcionam na formação das teorias de justiça libertária e igualitária liberal – é que, independentemente das motivações, pelo menos existe alguma concordância sobre os ideais básicos. As divergências morais sobre políticas originam-se de uma combinação de priorização, interpretação e aplicação contrastantes dos princípios básicos. Dentro do libertarianismo, a igualdade básica é tida como necessária para consolidar a liberdade. Como resultado das diferentes idéias sobre o que a liberdade e a igualdade implicam, a justiça, para os libertários, pode exigir leis e políticas que entram em conflito com os requisitos da justiça, segundo os igualitários liberais. Mas há esperança. Como existem importantes semelhanças entre ideais morais básicos, uma compreensão mais profunda dos ideais e de como eles afetam as controvérsias sobre as políticas pode nos levar a uma teoria de justiça, passível de ser aceita mais amplamente.

Por que é importante para a política educacional entender a divergência moral

Muitas vezes, é difícil determinar o que a moralidade e a justiça exigem. Isso é particularmente verdadeiro quando se trata de questões de política educacional. Como entender visões concorrentes sobre questões de políticas, que têm imensa importância para os estudantes? Será possível que ambos os lados do conflito possam estar certos? O que significa isso para as decisões de política educacional? Decisões morais controvertidas normalmente deixam seqüelas. Talvez até algum tipo de erro moral. Ainda assim, a divergência moral serve para impulsionar as pessoas – e a sociedade – a irem adiante. Basta lembrar as decisões da Suprema Corte nos casos *Brown contra Board of Education* e *Roe contra Wade*, para ver que as divergências morais podem servir como catalisadores de mudanças sociais. Isso é animador. A divergência moral pode ser positiva, desde que estejamos dispostos a fazer um esforço para entender visões opostas razoáveis, com respeito mútuo. Um entendimento mais profundo dos ideais morais e das interpretações contestadas iluminará a teoria de justiça que fundamenta as políticas.

Passo agora a considerar três importantes objeções à idéia de que entender a divergência moral pode ajudar a lidar com difíceis controvérsias sobre políticas: o apelo ao interesse próprio, a importância do poder e da política, e a asserção da impossibilidade.

A objeção do interesse próprio

A essência dessa objeção é a seguinte: de que vale entender a divergência moral se, ao final, o comportamento humano (principalmente em questões políticas) baseia-se primordialmente no interesse próprio?⁶ A questão aqui é a seguinte: ainda que considerados todos os fatores, se as escolhas políticas são feitas visando produzir os resultados preferidos do ponto de vista pessoal, por mais profundo que seja o entendimento dos ideais morais e das teorias de justiça da própria pessoa ou de outros, na prática esse entendimento não fará diferença.

A explicação do interesse próprio como motor das ações humanas origina-se na idéia de Thomas Hobbes (1994), de que o conflito é uma característica determinante da sociedade. Os conflitos surgem devido ao fato de que, por natureza, as pessoas agem em interesse próprio. Conseqüentemente, há uma visão proeminente de que as crenças e os comportamentos formuladores de políticas podem estar baseados em (uma visão estreita do) interesse próprio, visão esta que é indicativa daquilo que Jane Mansbridge (1990, p. 10) chama de “paradigma adversário” da democracia; mas essa explicação, por si só, não dá conta de como são tomadas as decisões sobre políticas educacionais. Essa visão estreita do interesse próprio sustenta que atores racionais são motivados a fazer aquilo que lhes trará benefícios pessoais, não importando as conseqüências para os outros. Uma visão tão estreita desconsidera a natureza relacional das percepções morais e das ações das pessoas (Noddings, 1997). Precisamos ter uma visão mais complexa, que leve em consideração outros importantes fatores de motivação, como os valores morais, as obrigações, o amor, a justiça, a mesquinhez, os relacionamentos e o sectarismo. Isso não significa que o interesse pessoal não seja um fator importante, ou que as pessoas sempre pensem no bem-estar dos outros ou no bem comum. Na verdade, é mais provável que a maneira como são tomadas as decisões sobre políticas inclua alguma forma de interesse próprio *além de* outros fatores, baseados nos valores morais e nos relacionamentos das pessoas. Obviamente, essas coisas podem também ser vistas como interesse próprio, mas aqui a noção de interesse próprio se torna muito mais ampla.

Estudos sobre o comportamento humano revelam fatores de motivação, que incluem uma idéia mais abrangente de interesse próprio e outros fatores supostamente menos ‘racionais’, como o amor e a mesquinhez. Os dados da pesquisa de David Sears e Carolyn Funk (1990) demonstram que, em certas questões, o interesse próprio é um motivador menos preponderante que os princípios políticos. Isso explica, por exemplo, como um pai pode se opor à hierarquização por habilidade nas escolas, mesmo que tais práticas de hierarquização possam oferecer uma posição privilegiada a seu filho ao incluí-lo no mais alto grupo da hierarquia escolar. Da mesma forma, outras teorias incluem

a idéia de Robert Frank (1990, p. 80) de um “modelo de compromisso” de ação, dentro do qual os atores podem agir de forma *prima facie* irracional devido a disposições emocionais e compromissos morais. E a perspectiva feminista de Margaret Urban Walker enfatiza a natureza colaborativa da moralidade, de forma que os entendimentos morais refletem as identidades e os relacionamentos das pessoas, tanto quanto seus próprios interesses individuais. Essas explicações alternativas estão ligadas ao interesse próprio (mas não o refutam) (Walker, 1998, p. 111).

O apelo ao interesse próprio como o fator motivador da ação humana é insuficiente. Não descreve a totalidade da ação política nas questões morais. Os políticos e os formuladores de políticas não fazem o que for preciso, meramente para conquistar poder ou vantagens políticas, ou serem eleitos. Em função da forma como funciona o sistema político dos EUA, as ações em interesse próprio tão restrito ocorrem com certa frequência. Mas, no tocante à natureza da divergência moral, há momentos em que não é possível saber qual resultado servirá aos interesses de quem. A promoção de um maior entendimento dos ideais morais e dos compromissos políticos, envolvidos nessas divergências, nos impulsiona para além das alegações de interesse próprio restrito.

A objeção do poder e da política

Como uma extensão da objeção do interesse pessoal restrito, a objeção do poder e da política baseia-se na idéia de que apenas estes motivam a invocação, a interpretação e o uso de ideais morais em processos relacionados a políticas. Entre outras razões, essa objeção pode originar-se da idéia de que processos relacionados a políticas são mais políticos que racionais (Stone, 2002), ou de uma percepção do processo de formulação de políticas como “espetáculo político”, que tem menos a ver com democracia e ideais morais do que com a conquista de vantagens e poder (Edelman, 2004). Isso também pode originar-se de uma visão cínica dos processos políticos. Aqui, a idéia geral é que as divergências morais acerca de política educacional e os conceitos e ideais envolvidos jamais podem ser entendidos superficialmente, principalmente quando raça e classe estão em jogo. Forças poderosas invocam estrategicamente certos ideais morais, a fim de promover suas agendas políticas, tendo pouca consideração com questões de justiça ou com as pessoas menos favorecidas. Por exemplo, o *Center for Equal Opportunity* [Centro pela Igualdade de Oportunidades] cooptou a linguagem dos direitos civis para argumentar contra políticas educacionais que levam em conta a raça, precisamente as políticas desenvolvidas durante o Movimento pelos Direitos Civis a fim de promover os direitos civis, a diversidade e a igualdade. O uso da expressão *equal opportunity* [igualdade de oportunidades] é estratégico; ele empresta autoridade moral, ao trabalho do Centro. Não há entendimento sobre a natureza da divergência moral que seja

capaz de mitigar manobras políticas estratégicas em torno de políticas polêmicas, pelo menos é isso o que afirma essa objeção.

Mesmo que, certamente, haja questões de poder pairando por trás de debates morais e políticos como os discutidos neste artigo – e é fascinante examinar de que forma o poder e a política afetam a linguagem e os conceitos usados pelos formuladores de políticas –, não seria construtivo simplesmente lavar as mãos e dizer que o ideal da igualdade é, às vezes, invocado por razões puramente político-estratégicas e não em função de uma verdadeira preocupação com a igualdade. Seria muito mais construtivo tentar entender como cada lado conceitua a igualdade e tentar aproveitar qualquer território comum que exista. As pessoas podem apoiar qualquer ideal moral que acreditam ser capaz de mantê-las no poder ou trazer-lhes vantagens políticas; mas uma vez que é usado um ideal moral como a igualdade, uma análise mais cuidadosa poderá iluminar as teorias políticas que fundamentam certas posições políticas, além de ajudar a revelar as razões mais profundas para seu uso dentro de teorias políticas de justiça específicas. Considere-se o fato de que a petição *Amicus Curiae* do Governo Bush – para a Suprema Corte no caso *Grutter contra Bollinger* – cita a diversidade como característica desejável de um estado democrático forte, e ainda assim conclama a Corte a eliminar a ação afirmativa do processo de seleção de estudantes para as universidades. Poderíamos atribuir esse apoio a um uso dissimulado do conceito de diversidade, a fim de parecer simpático aos eleitores de cor. Essa, certamente, é uma interpretação viável. No entanto, eu argumento que é importante ir além, empenhar-se em entender a aparente concordância entre a Direita e a Esquerda a respeito da diversidade nesse caso, a fim de compreender a subsequente divergência acerca da política de ação afirmativa. No mínimo, a clareza de significado e interpretação poderá servir para destacar a importância de ideais morais, como a igualdade e a diversidade, e esboçar o que eles exigem em termos de políticas públicas.

A objeção da impossibilidade

Uma terceira objeção, para melhor entender os princípios, ideais e teorias que movem a divergência moral, é a idéia de que muitas divergências morais são, simplesmente, impossíveis de resolver. Isto é, cada um dos lados da disputa pode ter razão, de alguma maneira significativa; seja qual for a decisão ou o resultado, ele resultaria em algum erro moral; ou as partes adversárias simplesmente jamais conseguirão chegar a um acordo. Então, de que serve tentar entender tais divergências, se não há esperança de uma resolução satisfatória no horizonte?

Essa é uma objeção muito esclarecedora, especialmente porque parece haver uma infinidade de exemplos de conflitos morais que são insolúveis, em certo sentido. Veja os debates sobre o aborto e a eutanásia, o conflito entre criacionismo

e evolução, alegações conflitantes sobre a responsabilidade do Estado pelos pobres ou os trabalhadores sem documentos; e essa lista vai longe. Deveríamos, então, furta-los de fazer julgamentos definitivos? Aonde isso nos levaria? Como lidaríamos com questões práticas de política educacional, que afetam a vida das pessoas e as instituições educacionais? De fato, é possível que não exista uma resposta moralmente melhor nessas divergências morais acerca de políticas. O que isso pode significar, entretanto, é que algumas decisões acerca de políticas são melhores que outras (Gowans, 1994). E, em alguns casos, pode realmente haver uma decisão moralmente melhor que todas as outras.

A objeção da impossibilidade pode levar a três conclusões inter-relacionadas: o relativismo moral, a injustiça inevitável e visões de mundo irreconciliáveis. Essa linha de argumentação em favor do relativismo moral funciona da seguinte forma: no confronto com uma divergência moral que parece ser irreconciliável, considerações teóricas e práticas resultam em relativismo moral. Ou seja, se as partes adversárias não forem capazes de encontrar uma solução mutuamente aceitável, elas terão que aceitar que uma determinada resposta pode estar correta para uns, enquanto outra resposta pode estar correta para outros. Se nenhum dos lados for capaz de concordar, eles também não serão capazes de julgar-se um ao outro.

Acreditando que o relativismo é uma reação inevitável a uma sociedade repleta de difíceis divergências morais, David Wong o caracterizou como uma “reação comum ao mais profundo conflito que enfrentamos em nossa vida ética” (Wong, 1991, p. 442). De acordo com essa visão, os lados adversários em tais conflitos podem ambos estar certos; ou talvez seus pontos de vista não sejam tão inconsistentes quanto aparentavam ser à primeira vista. De outro lado, Nicholas Surgeon (1994) argumenta que, mesmo que o relativismo moral seja uma reação possível à divergência moral, ele não faz sentido. De acordo com a posição anti-relativista, visões opostas podem ser compreensíveis e mesmo estarem certas a respeito de aspectos secundários, mas elas não podem, ambas, estar moralmente ‘certas’ no aspecto global.

Meu objetivo aqui não é resolver a questão verdade objetiva *versus* verdade subjetiva. Ainda assim, a discussão sobre o relativismo é esclarecedora. A existência de divergências morais difíceis – mesmo intratáveis – apontaria para o relativismo? Robert George apresenta um argumento convincente: “Dizer que uma questão moral é difícil [...] não significa, de forma alguma, sugerir que ela não admita uma resposta certa” (George, 1999, p. 186). Um exemplo elucidativo, que apóia essa conclusão, é a doutrina ‘separados, mas iguais’ da Suprema Corte, que alegava que a segregação racial nos EUA era legalmente permissível. A divergência moral em torno da questão da segregação racial legal, julgada no caso *Brown contra Board of Education*, parecia irreconciliável, com cada um dos lados da disputa convencido da retidão moral de sua posição. Em retrospecto, acredito que havia *uma* resposta moralmente correta: a segregação racial em função de uma raça ser considerada inferior à outra é moralmente errada, inde-

pendentemente do fato de as instalações separadas serem ou não iguais. Isso não quer dizer que o consenso (na teoria) da sociedade em geral, sobre o erro moral da segregação racial, tenha resultado, na prática, em escolas e comunidades integradas. Na verdade, ainda há quem defenda a segregação racial. Mas essa visão tem muito menos peso no século XXI, e a sociedade americana está trabalhando para alcançar o ideal de integração destacado em *Brown* (1954), e o ideal de diversidade defendido mais recentemente por *Grutter* (2003). Como George disse: “Nem mesmo a divergência razoável indica a ausência de uma verdade objetiva (idem, p. 186).

Mas mesmo que não exista uma solução moralmente melhor que todas as outras, isso significa que não ocorrerá nenhum erro? Algumas pessoas argumentam que, em questões de divergência moral complicadas, independentemente de sua resolução, o erro moral pode acontecer com mais frequência do que se espera (Gowans, 1994). Vejamos a prática educacional de hierarquização por habilidade, por exemplo. Na tentativa de oferecer currículos e experiências educacionais adequadas a estudantes com alto desempenho, muitas vezes coloca-se os estudantes em determinadas turmas com base nas notas que tiram em testes padronizados. Um considerável número de pesquisas demonstra que essa é uma prática que, embora realmente beneficie os estudantes colocados nas turmas, de nível mais alto, invariavelmente prejudica os estudantes colocados nas turmas de nível mais baixo (Lucas, 1999). Esse tipo de consequência, argumenta Christopher Gowans (1994), pode resultar em inescapável erro moral e até em tragédia moral. Ainda que um dano moral ocorra como resultado de ter-se feito uma coisa boa, é preciso que haja responsabilidade moral pelo dano ou erro. Voltando ao exemplo da ação afirmativa, será moralmente errado levar em consideração raça e etnia no processo de seleção de estudantes para as universidades? Essa é uma questão complexa, que eu abordo detalhadamente em outro artigo (Moses, 2002). Mesmo que o debate sobre a ação afirmativa seja uma divergência moral importante, há uma resolução satisfatória que serve para minimizar o dano moral. Sem dúvida, é preciso que ambos os lados da disputa façam sacrifícios, mas esses sacrifícios não envolvem tragédia moral. Em *Grutter*, a Suprema Corte decidiu que usar raça como um dentre muitos fatores de qualificação na seleção de estudantes para as universidades serve aos interesses dos estudantes individualmente, às missões institucionais individualmente, e ao bem maior da sociedade. Um corpo estudantil com diversidade beneficia não só todos os estudantes, como também os interesses mais amplos de liderança da sociedade americana. A idéia de que pode ocorrer algum erro moral em conflitos como esses, que dizem respeito à ação afirmativa ou à hierarquização por habilidades, não deveria nos levar à conclusão de que eles são insolúveis. O erro moral grave, ou a tragédia moral, não é necessariamente inevitável nesses casos.

O argumento final da impossibilidade de resolver divergências morais sérias baseia-se em visões de mundo irreconciliáveis. Ele se baseia na afirmação de

George Lakoff (2002) de que os conflitos impossíveis ressaltam o fato de que a mais profunda divisão política no discurso político cotidiano nos EUA – entre aqueles que chama de liberais e os conservadores (no sentido popular de política e não no sentido da filosofia política) – é uma divisão basicamente moral, fundamentada em valores pessoais e familiares essenciais. Lakoff argumenta que os ideais principais são a rigidez (na direita) e o cuidado (na esquerda), que esses valores são fundamentalmente opostos, e que todos os debates sociais e políticos refletem essa única, grande e profunda diferença. Consequência importante disso é que muitas das diferenças entre os dois grupos talvez sejam irreconciliáveis.

Como tentei ilustrar, há importantes pontos em comum e valores compartilhados entre os que estão à esquerda e os que estão à direita. Mas eles são descartados por Lakoff. Através da análise do discurso, ele destaca a similaridade entre as metáforas usadas nas questões morais, mas não considera que tais metáforas semelhantes possam ter raízes em certos ideais morais compartilhados. Assim, o autor se precipita ao apontar as diferenças morais que levaram a diferentes visões de mundo e a divergências insolúveis acerca de políticas.

Divergências morais podem ser reconciliadas de diferentes formas: argumentação moral (argumento deliberativo e discussão, como as idéias de Gutmann & Thompson); descobertas empíricas como, por exemplo, as descobertas científicas sobre fetos ou a aquisição de uma segunda língua; influências educacionais, culturais e experienciais, como no caso do estudante que sai de casa achando que a ação afirmativa está errada, mas chegando à universidade é exposto à diversidade, etc., e assim acaba mudando de idéia (Silver, 1994). A existência de divergências morais difíceis, intratáveis, não implica necessariamente que os adversários tenham visões de mundo divergentes, *impossíveis* de serem superadas.

Implicações para a política educacional

Neste texto, argumentei sobre a importância de entender a conexão entre divergência moral e política educacional. Com isso, busquei apresentar uma nova maneira (recorrendo à divergência moral) de examinar um velho problema (controvérsias acerca de políticas educacionais). Pelo fato de existirem tantas questões polêmicas em política educacional que requerem um entendimento teórico mais aprofundado, é necessário dedicar mais atenção à divergência moral. Os processos de política educacional, são muitas vezes vistos como iniciativas racionais, em que as evidências são pesadas de um lado e de outro, até ser tomada uma decisão. Com frequência, por trás dos debates sobre questões complexas de política educacional, como a ação afirmativa, estão divergências morais e o medo de erro moral, de um lado ou outro.

No caso da política de ação afirmativa, a fonte da divergência tem menos a ver com uma oposição aos valores morais essenciais do campo adversário do

que com a combinação de uma divergência sobre a aplicabilidade de um princípio compartilhado pelos dois lados, que exige igualdade de oportunidades educacionais, com a prioridade dada a outro princípio moral compartilhado, que exige a proteção das liberdades individuais. A partir dos anos 60, os programas de direitos civis do governo [federal estadunidense] passaram a refletir uma perspectiva igualitária liberal do tratamento da discriminação e da desigualdade. Os anos 90 viram surgir uma importante reação contra a ação afirmativa, que foi eliminada em diversos Estados, através de plebiscitos e de decisões judiciais. Vejamos o caso da ação afirmativa no Estado da Califórnia. Liderados por Connerly, em 1995, os curadores da Universidade da Califórnia votaram a favor da proibição do uso de raça e etnia como critérios de seleção de estudantes. Nas eleições de 1996, os eleitores aprovaram a Proposição 209, uma emenda à constituição da Califórnia que abolia qualquer preferência baseada em raça, etnia e sexo. O impacto sobre a população de estudantes universitários da Califórnia foi sentido quase que imediatamente. No outono de 1998, o campus mais renomado da Universidade da Califórnia, Berkeley, relatou uma queda de 52% no número de estudantes afro-americanos e latinos ingressantes na primeira turma admitida depois que foi abolida a ação afirmativa (Healy, 1998). Os processos judiciais contra a ação afirmativa tiveram o efeito de limitar as oportunidades de os estudantes de cor de entrarem nas universidades. Cifras recentes mostram que a percentagem de estudantes latinos entre os estudantes de primeiro ano em Berkeley caiu de 17% para 11%, e a percentagem de estudantes afro-americanos caiu de 7% para 4% (Steinberg, 2003).

Os debates acerca da política de ação afirmativa, na seleção de estudantes para as universidades, têm um teor moral e também político. A duradoura divergência sobre a ação afirmativa enfatiza a importância de se investigarem as divergências morais acerca de questões de políticas que tiveram importantes ramificações na forma como os estudantes são tratados pelo sistema educacional e nas oportunidades educacionais abertas para eles. Se pessoas competentes discordam de forma tão profunda, deve haver algo que uns possam aprender com os outros e que todos possam aprender com esse conflito (Sturgeon, 1994). Assim, as tragédias morais provocadas por decisões simplistas de políticas públicas, caracterizadas por um interesse próprio restrito ou pela desinformação, serão menos prováveis de acontecer.

Se entendermos as raízes das divergências morais, talvez sejamos capazes de colocar os estudantes mais afetados por decisões sobre políticas de volta no centro do debate, ao invés de os relegarmos à periferia, enquanto o debate político toma o centro das atenções. Essa abordagem destaca a necessidade de entender e enfatizar valores morais, relacionamentos e ideais comuns, a fim de tornar mais reflexivos e abrangentes os debates e decisões acerca de políticas.

Notas

1. Ver *Gratz v. Bollinger*, 123 S.Ct. 2411 (2003) e *Grutter v. Bollinger*, 123 S.Ct. 2325 (2003).
2. Ward Connerly, o curador da Universidade da Califórnia que organizou as iniciativas anti-ação afirmativa nos Estados da Califórnia e Washington, iniciou uma campanha em favor de uma emenda a ser votada pelos eleitores, que proibiria a ação afirmativa na seleção de estudantes para as universidades (ver Schmidt, Peter. “*Foes of Affirmative Action in Michigan Plan to Take Their Battle to the Ballot.*” *The Chronicle of Higher Education*, July 9, 2003).
3. Além da ação afirmativa, outro evidente exemplo atual é o debate sobre a reforma do sistema de seguridade social. Os argumentos a favor dos programas de seguridade social e auxílio público aos necessitados têm um teor marcadamente igualitário (ver Holyfield, Lori. *Moving up and Out: Poverty, Education, and the Single Parent Family* Philadelphia, PA: Temple University Press, 2002). Em contraste, os argumentos contra os programas de seguridade social têm um teor acentuadamente libertário (see Murray, Charles. *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*. New York: Basic Books, 1984).
4. Esses são circunscritos pelos três princípios de Nozick que orientam a aquisição inicial, a transferência voluntária e a retificação.
5. Nozick é amplamente citado como tal, apesar da complexidade de suas idéias, que podem ser encontradas em *Philosophical Explanations* (Cambridge, MA: Belknap, 1976) por exemplo.
6. Ver Gutmann e Thompson, *Democracy and Disagreement*, 19-21 para uma discussão particularmente esclarecedora sobre o papel do interesse próprio como motivador de ação política.

Referências Bibliográficas

- DWORKIN, Ronald. *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- DWORKIN, Ronald. *Taking Rights Seriously*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.
- EDELMAN, Murray. *Constructing the Political Spectacle*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- GEORGE, Robert P. “Law, Democracy, and Moral Disagreement.” In *Deliberative Politics*, edited by Stephen Macedo, 184-97. New York: Oxford University Press, 1999, p. 186.
- GOWANS, Christopher W. *Innocence Lost: An Examination of Inescapable Wrongdoing*. New York: Oxford University Press, 1994.
- GOWANS, Christopher W. *Moral Dilemmas*. New York: Oxford University Press, 1987.

- GUTMANN, Amy, e Dennis Thompson. *Democracy and Disagreement: Why Moral Conflict Cannot Be Avoided in Politics, and What Should Be Done About It*. Cambridge, MA: The Belknap Press, 1996.
- FRANK, Robert. "A Theory of Moral Sentiments." In *Beyond Self-Interest*, edited by Jane Mansbridge, 71-96. Chicago: University of Chicago Press, 1990, p. 80.
- HAYEK, Friedrich A. von. *The Constitution of Liberty*. Chicago: University of Chicago Press, 1960, p. 85.
- HEALY, Patrick. "Berkeley Struggles to Stay Diverse in Post-Affirmative Action Era." *The Chronicle of Higher Education*, May 29 1998, A31-A33.
- HOBBS, Thomas. *Leviathan*. Editado por Edwin Curley. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1691/1994.
- HOSPERS, John. "What Libertarianism Is." In *The Libertarian Alternative*, editado por Tibor Machan. New York: Nelson-Hall Inc., 1974.
- HOWE, Kenneth R. *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*. New York: Teachers College Press, 1997.
- KYMLICKA, Will. *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- LAKOFF, George. *Moral Politics: What Conservatives Know That Liberals Don't*. 2a ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- LUCAS, Samuel R. *Tracking Inequality: Stratification, and Mobility in American High Schools*. New York: Teachers College Press, 1999.
- MANSBRIDGE, Jane J. "The Rise and Fall of Self-Interest in the Explanation of Political Life." In *Beyond Self-Interest*, editado por Jane J. Mansbridge, 3-22. Chicago: University of Chicago Press, 1990, p. 10.
- MOSES, Michele S. "Affirmative Action and the Creation of More Favorable Contexts of Choice." *American Educational Research Journal* 38, no. 1 (2001): 3-36; *Embracing Race: Why We Need Race-Conscious Education Policy*. New York: Teachers College Press, 2002.
- NODDINGS, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.
- Oakes, Jeannie. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 1986.
- Rawls, John. *Justice as Fairness: A Restatement*. Editado por Erin Kelly. Cambridge, MA: The Belknap Press, 2001; *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993; *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
- ROSENFELD, Michel. *Affirmative Action and Justice: A Philosophical and Constitutional Inquiry*. New Haven, CT: Yale University Press, 1991.
- SEARS, David O., e Carolyn L. Funk. "Self-Interest in American's Political Opinions." In *Beyond Self-Interest*, editado por Jane J. Mansbridge, 147-70. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- SILVER, Mitchell. "Irreconcilable Moral Disagreement." In *Defending Diversity: Contemporary Philosophical Perspectives on Pluralism and Multiculturalism*, edited by Lawrence Foster e Patricia Herzog, 39-58. Amherst, MA: University of Massachusetts, 1994.

- Smith, Mary Lee, Patricia F. Jarvis, Walter Heinecke, Linda Miller-Kahn, and Audrey J. Noble. *Political Spectacle and the Fate of American Schools*. New York: Routledge, 2004.
- STEINBERG, Jacques. "Asian-American Students Rise as Affirmative Action Ends." *The New York Times*, February 2 2003, p. 3.
- Sterba, James P. *Justice: Alternative Political Perspectives*. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth, 1992, p. 5.
- STONE, Deborah. *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. New York: W. W. Norton, 2002.
- STURGEON, Nicholas L. "Moral Disagreement and Moral Relativism." *Social Philosophy and Policy* 11, no. 1, 1994, p. 80-115.
- Wells, Amy Stuart, e Irene Serna. "The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools." *Harvard Educational Review* 66, n. 1, 1996, p. 93-118.
- WONG, David. "Relativism." In: SINGER, Peter (ed.). *A Companion to Ethics*. Oxford: Basil Blackwell, 1991, p. 442.
- WALKER, *Moral Understandings: A Feminist Study in Ethics*, New York: Routledge, 1998.

Tradução de Lisa Becker, do original em inglês.

Revisão de Rosa Maria Bueno Fischer.

A autora agradece o apoio financeiro, através de uma bolsa da Spencer Foundation, que tornou possível este trabalho, assim como os perspicazes comentários de Peter French sobre uma das primeiras versões deste artigo, ainda que as opiniões apresentadas aqui sejam apenas as da própria autora.

Michele S. Moses é professora da University of Colorado at Boulder.

Endereço para correspondência:
 School of Education, 249 UCB – Boulder
 CO80309; (303) 443-9621
 michele.moses@colorado.edu



CURRÍCULO COMO PRÁTICA NAS REENTRÂNCIAS DA HERMENÊUTICA

Ireno Antônio Berticelli

RESUMO – *Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica.* Este estudo é uma tentativa de embasar a compreensão do currículo na hermenêutica filosófica tal como a expõe Hans-Georg Gadamer. É um esforço de entender o currículo como processo interpretativo da realidade. Para alcançar esta pretensão investigativa, foi utilizado o método reconstrutivo do diálogo com alguns autores, que se ocupam tanto da prática como da teoria curricular.

Palavras-chave: *currículo, teoria do currículo, hermenêutica, hermenêutica e currículo.*

ABSTRACT – *The curriculum as practice in the folds of hermeneutics.* This study is an attempt of basing the comprehension of curriculum on philosophical hermeneutics as exposed by Hans-Georg Gadamer. It is an effort for understanding the entire curricular process as an interpretative process of reality that it shows. In order to reach this investigative pretension, it is employed the reconstructive method of dialogue with some of the most recent authors who occupy themselves as much with the practice as with the curricular theory.

Keywords: *curriculum, curriculum theory, hermeneutics, hermeneutics and curriculum.*

Introdução

A questão do currículo, dada sua ressignificação para os nossos tempos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, tem demandando intensa investigação, renovada reflexão, o que pode ser averiguado pelo número de publicações que vêm ombreando essa tarefa.

Meu intento, neste estudo, é propor a hermenêutica como suporte teórico à compreensão filosófica do currículo. Para tanto, adoto como método a interlocução com as teorias curriculares que se situam no campo da filosofia da linguagem – teorias que levam em conta as novas fronteiras do pensamento educacional contemporâneo, determinadas pela virada lingüística¹. Com elas, a hermenêutica possui a característica comum de ser antifundacionalista ou seja, rompe com a fundamentação metafísica, neste caso particular, da Educação. Sigo, como fio condutor argumentativo, a hermenêutica filosófica inaugurada por Heidegger e consolidada em Hans-Georg Gadamer – hermeneuta a quem se atribui o mérito de ter reinventado, para nossos tempos, a hermenêutica.

Como não existe ainda grande possibilidade de interlocução com outros autores que fundamentam a teoria curricular na hermenêutica, me impus o diálogo com diferentes curriculistas, respeitando e deixando sempre o mais claro possível o posicionamento teórico de cada um – para não deturpar a linha de pensamento e as ferramentas teóricas específicas utilizadas. Fiz, contudo, grande esforço para trazê-los à comensalidade do diálogo, sempre que o entendi possível e produtivo.

O presente trabalho se inscreve no campo de conhecimento da epistemologia da educação em geral e na do currículo em particular, as quais por sua vez, inscrevem-se no campo da Filosofia da Educação. Busco, assim, possibilidades teórico-práticas para um currículo adequado às atuais condições sociais e filosóficas da educação, sobretudo para o contexto brasileiro, um contexto de profundas desigualdades que privam a grande maioria das pessoas do uso efetivo da palavra. Assim, penso que a hermenêutica, como processo essencialmente lingüístico, pode se tornar-se uma ferramenta para a compreensão da ação pedagógica, sobretudo como uma forma de *dizer, dar a palavra e interpretar a vida*.

Currículo na trama da linguagem

O conceito de currículo (*curriculum*), ainda que tenha surgido na penúltima década do século XVI, na universidade de Leiden e, a seguir, na universidade de Glasgow (Veiga-Neto, 1997, p. 59), só muito mais tardiamente passou a ser compreendido como um *locus* privilegiado de produção de subjetividades e de produção social. No Brasil, a discussão curricular crítica ganhou força no final da década de 70 e começou a declinar, sobretudo na década de 90, quando assumiu o *status* de um dos principais eixos em torno do qual se produz a discussão

educacional, mas em bases diferentes. Foi nesse período que a discussão curricular começou a se fazer com o aporte dos conceitos pós-modernos e pós-estruturalistas, incluídos os dos Estudos Culturais. Desde então, e em decorrência dos novos aportes teóricos que se foram integrando ao estudo do currículo, e este passou a ser entendido como um texto², um *construto* que transpõe para o meio escolar diferentes porções da cultura, ao sabor dos interesses e relevância que estes lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas etc. É “[...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional”. “[...] o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação” (Silva, 1995, p. 184). Ou, então, como o define Moreira, um dos mais destacados estudiosos do currículo no Brasil, “Currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (1997, p. 12). O conceito de *Lebenswelt* (mundo da vida ou mundo vivido) da fenomenologia, que remonta a Husserl, passando por Heidegger e por Gadamer, está aí presente. Este entendimento do currículo transborda para fora das margens da positividade do documento escrito, oficial e normativo dos sistemas de educação, como entendido pelo behaviorismo. Daí a distinção entre *currículo formal* e *currículo real*, já amplamente aceita em nossos dias. Assim, a partir da recepção do pensamento pós-moderno, através de Giroux, Peter McLaren, Cherryholmes, Popkewitz e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros educadores, o currículo tornou-se “passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (Moreira, 1997, p. 15).

Neste exato momento histórico, no Brasil, o currículo tornou-se palco de lutas, de opções, de escolhas (ainda que limitadas), muitas vezes apressadas, outras vezes extremamente criteriosas, muitas vezes democráticas, outras autoritárias e impositivas – tudo porque as escolas, em todos os níveis do ensino público e privado, se vêem diante do imperativo legal de produzir seus projetos político-pedagógicos. Os cursos universitários de todas as áreas do conhecimento fizeram ou estão fazendo suas adequações às exigências legais e propositivas da última reforma oficial de ensino. Coordenadores de cursos, chefes de departamentos, de centros universitários, membros de conselhos universitários, diretores de escolas, secretárias e secretários, funcionários em geral, diretores de faculdades e inúmeros administradores da educação, *lato sensu*, quer na área técnica, quer na área das assim ditas ciências humanas, especializadas da área – todos se defrontam com o problema. O projeto político-pedagógico envolveu e envolve uma multidão. Da mesma forma, alunos participam, discutem, optam, opinam, decidem sobre a questão dos currículos de todos os níveis do ensino. E posso testemunhar, na vivência prática, tanto como participante na reflexão e elaboração de projetos político-pedagógicos, quanto na análise que me cabe fazer, de diferentes PPPs, como membro do Conselho Universitário da

Universidade em que atuo (Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ), que ainda estamos muito, muito longe de poder afirmar que a visão curricular que se pratica tenha sequer se aproximado medianamente da contemporaneidade das atuais teorizações e conceituações sobre currículo.

Depois da virada lingüística

A virada lingüística (*linguistic turn*) determinou uma ressignificação profunda sobre o poder da linguagem. O discurso, que tem na ideologia sua força propulsora e sua possibilidade de novidade criadora, sua condição de invenção, encontra suas mais originárias condições de possibilidade de *enérgeia* (energia, em grego) produtiva exatamente na diferença e não mais na identidade. Exatamente em sua lingüisticidade e não mais na consciência, à qual só temos acesso quando seus produtos se fazem linguagem. É em Saussure, o velho gênio da lingüística, que vamos encontrar esta descoberta tão singular, que também se encontra na raiz originária da filosofia da diferença, em geral, e da tematização do *currículo e diferença* em particular, tão solidamente discutido em excelentes artigos e livros que se publicaram no Brasil, na última década e meia.

Quando Ferdinand de Saussure descobriu que o que faz a linguagem funcionar é a diferença e não a identidade, abriu uma possibilidade até então inimaginada de compreensão da força produtiva da diferença. “O que importa na palavra” – diz Saussure – “não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação” (1995, p. 137). E o mesmo lingüista afirma, logo adiante, que “*na língua só existem diferenças*” (p. 139). Este fato é tão singular que Saussure ressalta, ainda, que “os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras” e que “uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela [a diferença] se estabelece; mas na língua há apenas diferenças sem *termos positivos*” (p. 139).

Do mesmo modo e com igual importância para o tema, a pragmática lingüística compreende a linguagem de forma indissociável de práticas. Entre muitos lingüistas, podemos lembrar Austin (1990), com sua obra paradigmática, para essa matéria: *Quando dizer é fazer*. Neste sentido, a linguagem se torna o veículo do pensamento, da teoria, da ciência em geral, assim como das práticas. Formações lingüísticas (conceito foucaultiano) remetem a formações discursivas. Formações discursivas a formações lingüísticas. Não há linguagem neutra e, portanto, não há currículo neutro, posto que o currículo é um campo discursivo específico, nas tramas complexas dos processos educacionais. Com estas asserções quero assumir, desde já, a vinculação entre currículo, ideologia, linguagem e práticas educacionais. Afirmo-se, assim, também o caráter histórico e político do currículo.

Guilherme do Vál Toledo Prado (2000, p. 66) estabelece uma relação inversamente proporcional entre currículo e linguagem. A inversão desses fatores, porém, não altera o que pretendo afirmar a respeito. Diz ele: “O que se evidenciou é que a concepção de linguagem mudou, quando mudou a concepção de currículo. Também se constatou que a mudança na concepção de linguagem na década de 80/90 colocou questões para o modo de produção do currículo do ensino de Língua Portuguesa” (o artigo aborda a questão da relação entre currículo e linguagem nos documentos oficiais, que orientam o ensino de Língua Portuguesa). É claro que a *virada lingüística* ou o entendimento da linguagem precedeu a mudança na compreensão do currículo. Produziu novas condições de possibilidade. Mas resulta, enfim, muito clara a centralidade da linguagem na produção social e das significações. Já não se consegue sustentar com bom e sólido argumento que a linguagem esteja no horizonte da filosofia, das ciências, dos saberes, mas estas é que estão no horizonte da linguagem. Larrosa (2001, p. 1) é quem levanta com muita propriedade essa questão, em relação à filosofia. A mesma posição deve-se sustentar em relação ao currículo: o currículo está no horizonte da linguagem. E por estar no horizonte da linguagem, está “ao sabor da linguagem”, ou seja, assume a essência móvel, deslizante, descentrante e descentrada, descentradora, desterritorializada e desterritorializante e produtiva, inventiva, subversiva, assujeitada/reassujeitada e assujeitadora da linguagem. Com Valverde, citado neste texto de Larrosa, podemos seguramente afirmar que “a linguagem é o horizonte geral de tudo” (idem). Também dos currículos.

O currículo “há muito tempo deixou de ser um assunto meramente técnico, voltado para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (Silva, 1996, p. 83). Deixou de ser um rol de conteúdos, acrescentaria. Deixou de ser tão somente um elenco de disciplinas e um roteiro de atividades preestabelecidas. Deixou também de ser só um documento positivo e objetivado, um instrumento afirmativo de ações didático-pedagógicas determinantes e demarcadoras de um curso acadêmico de qualquer nível, para assumir a dialética negativa entre o que é nele explicitado e o que é por ele omitido e ocultado. Junto com a destruição da metafísica, no interior da virada lingüística, quando se abandonou a filosofia da consciência, o currículo assumiu, imediatamente, o caráter e a dinâmica complexa da lingüisticidade. Tornou-se um campo de fronteiras movediças e apagadas, um campo de lutas políticas, de disputas de espaços contestados de gênero, de raça, de etnia, de identidade, no seio da trama mais ampla das disputas de poder. E seu funcionamento não se dá mais como se entendia, no contexto da filosofia da consciência, ao sabor da ideologia compreendida como falsa consciência, nem no binarismo do falso e do verdadeiro.

Acatada, pois, a historicidade da linguagem e de todas as suas formações, o currículo, como texto, não se submete a (e nem dá conta de) transcendentais. E, visto pelo anverso (tem seu caráter *sempre* ideológico), não há razão para procurar o que lhe está por trás, sua intencionalidade ideológica como falsa

consciência, como se houvesse algo insidioso sendo escondido, “por trás” das palavras, porque:

O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados numa posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada (Silva, 1996, p. 86).

Ressalve-se que se entende, neste texto, todo e qualquer grupo social. E que não faz sentido, para efeito dessa compreensão, o binarismo *esquerda/direita, dominante/dominado, opressor/oprimido, burguês/proletário* e assim por diante, adotado pelas teorias críticas, a exemplo daquelas produzidas no Brasil entre as décadas de 60 a 90, em Educação, sobretudo por Paulo Freire, Dermeval Saviani, Cipriano Carlos Luckesi (muito diferentes entre si) – apenas para citar alguns entre outros muitos educadores desse período – isto porque, como entende Michel Foucault, nenhum discurso é intrinsecamente libertador, nenhum discurso é intrinsecamente opressor. Diferentemente disso, o discurso ora liberta, ora subverte, ora oprime, ora motiva e instiga, tal qual faz o poder, na acepção nietzscheano-foucaultiana.

Mas por que, então, tanta insistência em destacar a lingüisticidade do currículo? Ou seja, por que o empenho forte em argumentar em favor do currículo como discurso, como texto, como construto lingüístico e, por conseqüência, sempre ideológico, sempre carregado de intencionalidade? – Porque o currículo, como todo texto, como todo discurso é, sim, um produto de consciência(s), à qual só temos acesso quando ele é manifesto, materializado como linguagem. Nunca e em nenhuma circunstância podemos ter acesso imediato à consciência em si. Nem mesmo à nossa consciência. Ainda se mantém o argumento de Platão, que sustentava que, mesmo quando absortos nos mais recônditos e solitários pensamentos, estamos dialogando (conversando) com nossa alma, salvaguardada sempre a “unidade interna de linguagem e pensamento” (Gadamer, 1996, p. 483).

Currículo e hermenêutica

Concordo com Hans-Georg Gadamer, na sua convicção e argumento de que “[...] a linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão mesma” (Ibidem, p. 467, grifo do autor). No currículo e em todo currículo é sua lingüisticidade que abre as portas para a compreensão, para a interpretação – compreensão e interpretação sempre históricas, uma vez que “todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem

que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete”(idem).

A última assertiva desloca a compreensão hermenêutica totalmente para dentro da história. O intérprete está no mundo e, portanto, “corre” por assim dizer, “por dentro da história”. Não há, pois, nenhum texto, nenhum monumento, nenhum documento que possa ser compreendido, “colocando-se” no espírito de seu autor, como queria a hermenêutica romântica, por exemplo.

A linguagem que vive no discurso, a linguagem que engloba toda a compreensão e todos os intérpretes de textos está de tal modo fundida com o processo do pensamento (e, conseqüentemente, com a interpretação) que pouco nos fica quando abandonamos o que as linguagens nos dão em matéria de conteúdo e quando pretendemos pensar a linguagem como forma. A inconsciência da linguagem ainda não deixou de ser o autêntico ser da linguagem (*apud* Palmer, 1996, p. 207).

O currículo é sempre proposta de experiência do mundo. Por outro lado, ele é experiência do mundo. É um tipo de experiência, proposto aos educandos. O currículo é sempre uma complexa trama de *mundos vividos* e não de um só mundo, pois ele resulta de múltiplas experiências históricas e de projeto para o futuro de muitas histórias: as histórias dos educandos junto com as histórias dos educadores, no sentido mais amplo de compreensão possível. Assim, me autorizo a dizer que o *currículo é uma trama tecida de linguagens*. Gadamer nos coloca muito próximos do currículo e de suas características ônticas, ao afirmar que um “ponto capital de meu intento de expressar no nível hermenêutico a universalidade da dimensão lingüística é considerar a aprendizagem da fala e a aquisição da orientação no mundo como a trama indissolúvel da história educativa do ser humano” (1994, p. 13). Que pretensão maior poderá ter o currículo, que o de ser uma proposta de *orientação no mundo*? Com esse entendimento, coloca-se o currículo como uma forma discursiva, um texto, na trama do qual está uma opção de caráter histórico, como forma interpretativa possível do mundo. Daí seu caráter hermenêutico: é uma proposta de leitura do mundo (*orientação no mundo*, como diz bem Gadamer, caracterizando a hermenêutica).

Heidegger formulou o conceito de *hermenêutica da facticidade* “[...] e formulou, assim, frente à ontologia fenomenológica de Husserl, a paradoxal tarefa de elucidar a dimensão ‘imemorial’ (Schelling) da ‘existência’ e inclusive de interpretar a existência mesma como ‘compreensão’ e ‘interpretação’ ou autoprojeção nas possibilidades de si mesmo” (Gadamer, 1996, p. 105). Vejo que aqui está uma virada ontológica da compreensão do mundo como acontecimento (*facticidade*) e, portanto, sua interpretação e compreensão só acontecem a partir de nossa história, da história de todos aqueles e aquelas que se propõem a compreender algo no mundo – o mundo que também é histórico. Portanto, o currículo como uma proposta de compreensão de mundo e de nosso estar no mundo (*orientação no mundo*) tem seu fundamento no tipo de olhar que propõe sobre o mundo, uma vez que é formulação lingüística (texto). E “[...] *linguagem é o meio univer-*

sal em que se realiza a compreensão mesma. A forma de realização da compreensão é a interpretação” (Gadamer, 1996, p. 467, grifo do autor), uma vez que todo “compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria de seu intérprete” (idem, p. 467).

Historicidade dos fundamentos do currículo

A contradictio in terminis (contradição nos próprios termos) parece flagrante: *como conciliar o conceito de fundamentos e o de historicidade?*

A educação conta com uma história milenar, em que seus fundamentos têm sido ancorados primeiro na transcendência teológica e depois na metafísica; na modernidade, em princípios transcendentais iluministas/rationais, no *Aufklärung* (esclarecimento), tão magistralmente expostos por Kant em *O que é o esclarecimento?*. Tais princípios foram não menos magistralmente aplicados, pelo mesmo filósofo, à Educação, em *Sobre a pedagogia*. Nas duas décadas precedentes à de 90 (e também nesta, ainda de forma hegemônica), o currículo, na esteira mais ampla da Educação, assumiu de forma contundente o materialismo histórico como fundamento filosófico e a dialética como método. “Na primeira metade da década de 1980”, diz Moreira (2001, p. 15), “os artigos publicados sobre currículo refletem pouco a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra”. Ressalta ainda o autor, que nem mesmo Paulo Freire, que influenciou a obra de Ira Shor, Henry Giroux e Peter McLaren, foi utilizado para a análise curricular. Deu-se, sim, ênfase à denúncia contra as posturas tecnicistas do governo da ditadura militar. Os nomes que despontam nesse período são os de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, na rota da assim chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos e as propostas de uma educação popular de Paulo Freire.

Somente a partir da década de 90 é que se tornou possível romper claramente com as monumentais muralhas teóricas do iluminismo – então já muito refundidas, sobretudo pelo neomarxismo, ou seja: por formas mais brandas e revisadas do marxismo clássico originário. Ainda sim, esta afirmação deve ser tomada com alguma precaução, pois as novas abordagens teóricas do currículo não estão assim tão generalizadas. Pelo contrário: circunscrevem-se, ainda, a poucos ambientes.

Sem abandonar os ideais emancipatórios anteriores mas, pelo contrário, estabelecendo aquilo que Moreira denominou de “diálogo” entre a teoria moderna de caráter crítico (de vários matizes) e as teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas, nova fase de análise curricular se pôs em marcha. No Brasil, esta fase foi liderada por grande parte da equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com

quem convivi no período de setembro de 1996 a agosto de 2000. Dessa convivência, como aluno do curso de Doutorado em Educação, é que resultou o capítulo 8 da obra *O currículo nos limiares do contemporâneo* (Beticelli, 2001, p. 159-176). E não hesito em afirmar que foi ali, na UFRGS, que se instalou o maior centro de estudos de orientação pós-moderna, pós-estruturalista em Educação. Abriram-se, ali, caminhos investigativos (para utilizar a expressão que deu título a um livro de Marisa Vorraber Costa), verdadeiras veredas que possibilitaram arejar a educação nacional, pelo aporte de novas teorizações, oriundas da prática educacional. Prosperou, nesse meio, o estudo da hermenêutica, sobretudo da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. E o currículo, sob o entendimento de novas abordagens teóricas, tem sido e vem sendo objeto de intensa e abalizada pesquisa e divulgação, através de livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo que muitos destes trabalhos acabam sendo editados.

Foi o ambiente acadêmico e de pesquisa, brevemente descrito acima, que me possibilitou realizar o esforço de produzir um entendimento do processo educacional como um processo hermenêutico. O capítulo IV de meu livro, intitulado *A origem normativa da prática educacional na linguagem* (Beticelli, 2004) se intitula *Educação e hermenêutica*, e tem a pretensão (e faz todo o esforço de justificação para isto) de entender o processo educacional como um processo hermenêutico. A historicidade dos processos educacionais se explicita no *círculo hermenêutico*.

[...] não consigo desvincular as questões dos pré-juízos e da história efetual da questão do círculo hermenêutico. E para ilustrar, trago a discussão para o campo específico da educação: estas questões dizem respeito, respectivamente, à cultura que o educando já traz para a escola, aos efeitos já produzidos e a se produzirem por sua história já dada, agora, no momento pedagógico e, finalmente, que ele só pode falar a partir do "já sabido" (Beticelli, Op. cit., p. 318).

A *história efetual* é a historicidade na medida produz efeitos sobre os eventos, sobre os acontecimentos históricos que se sucedem e se cruzam no tempo e nos espaços, "[...] porque nada do que é acontecimento no presente, consegue desvincular-se (pôr em suspenso) da história do passado" (idem).

Com esta compreensão dos tempos históricos, fica claro o caráter histórico (temporal) do currículo. Seu fundamento é construção no tempo e é marcado pela *história efetual* de si mesmo e dos atores educacionais nele envolvidos. O currículo é currículo *vivido*, é a própria experiência em movimento. "Pois a produtividade hermenêutica da distância no tempo só pode ser pensada a partir do giro ontológico que Heidegger deu à compreensão como '*factum* existencial' e desde a interpretação temporal que ofereceu para o modo de ser do estar aí" (Gadamer, 1996, p. 367). Daí posso entender que, a partir disto, "o tempo já não pode mais ser considerado um abismo que se deveria salvar por ser causa de

divisão e distanciamento. Pelo contrário, apresenta-se como fundamento que sustenta o acontecer em que se firmam as raízes do presente, diz, ainda, Gadamer” (Berticelli, 2004, p. 318-319).

Como todo fundamento filosófico, o fundamento do currículo construído no tempo é, pois, temporal. E está sempre sob os efeitos de sua própria historicidade (de sua *história efetual*).

O currículo: produto do interpretar e modo de compreender o mundo

Em mais que uma publicação da professora Marisa Vorraber Costa, encontrei afirmações (com as quais concordo) de que a hermenêutica vem se tornando importante via de compreensão dos processos educacionais. Em regra geral, entendo que a produtividade e adequação das teorias pós-modernas em geral e da hermenêutica em particular – para fazer face às questões contemporâneas, no campo humano e social – se deve ao seu não-fundacionalismo, de maneira muito destacada. Depois da destruição da metafísica, não há mais como sustentar argumentativamente com recurso a quaisquer conceitos metafísico-transcendentais, nem universais (no sentido transcendental), qualquer fundamento *a priori*. Só *a posteriori*. Só no âmbito da finitude, da temporalidade histórica, portanto.

O importante educador espanhol J. Gimeno Sacristán, também destacado especialista na discussão do currículo, diz o seguinte:

Situando-nos num nível de análise mais concreto, observando as práticas escolares que preenchem o tempo dos alunos nas escolas, percebemos que fica muito pouco fora das tarefas ou atividades, ritos, etc., relacionados com o currículo ou a preparação das condições para seu desenvolvimento. A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela (2000, p. 18).

Tanto neste pequeno trecho da obra, como em múltiplos outros lugares dentro dela, Sacristán ressalta não a identidade entre currículo e escola, entre currículo e educação, mas sua quase-identidade de abrangência, de compreensão.

Diz ainda:

Por diversos tipos de condicionamentos, os currículos tendem a recolher toda a complexa gama de pretensões educativas para os alunos de um determinado nível e modalidade de educação. Pode ser que o currículo não esgote em seus

conteúdos estritos todos os fins educativos, nem as funções não manifestas da escola, mas é evidente que existe uma tendência progressiva para assumi-los no caso dos níveis obrigatórios do ensino (2000, p. 18).

Adotada a tese de Sacristán, não tenho dúvidas em afirmar que a produção do currículo é uma produção também hermenêutica, também interpretativa do mundo, também produtora da compreensão e produção das subjetividades. O trabalho curricular não é, pois, tão somente a produção de elencos de saberes, de recortes culturais, de seleção de conteúdos, de assimilação curricular de metodologias, de didáticas etc. É muito mais que isto: é um processo hermenêutico. E em sendo um processo hermenêutico é um processo *epistêmico e ontológico*, ao mesmo tempo. Faço a afirmação supra estribado argumentativamente em que:

[...] a compreensão é simultaneamente um fenômeno epistemológico e ontológico ... Pretende juntar duas áreas da teoria da compreensão: o tema daquilo que está envolvido no fato de compreender um texto e o tema de o que é a própria compreensão, no seu sentido mais fundante e "existencial" (Palmer, 1996, p. 21).

Em outras palavras, a *lingüisticidade da experiência humana do mundo* (Gadamer, 1996, p. 547) contingencia a educação a lançar mão do currículo como lugar concreto e acessível (texto) lingüístico dos saberes, atitudes, recortes culturais, conteúdos, técnicas, conceitos, métodos, didáticas e tudo quanto possa compreender o currículo explicitado e o currículo oculto (conceito que já se firmou entre os curriculistas). Torna-se necessário, aqui, esclarecer que o currículo, como qualquer texto, como qualquer monumento passível de explicação (*explicatio*, em latim, ou seja: exame do que está dentro das dobras – *plica* é dobra) interpretação (compreensão), tem o caráter da finitude, e seus fundamentos são sempre fundamentos históricos, assumidos em diferentes formações lingüísticas. Para me manter mais junto aos próprios conceitos da melhor hermenêutica, assumo o conceito de *horizonte*, com a sua historicidade conceptual, que passa de Husserl a Heidegger e de Heidegger a seu aluno mais notável, Hans-Georg Gadamer. “Um horizonte não é uma fronteira rígida”, diz Gadamer (1996, p. 309), “mas algo que se desloca com a gente e que convida a seguir entrando nele. Deste modo, à intencionalidade ‘horizôntica’ que constitui a unidade da corrente vivencial lhe corresponde uma intencionalidade horizôntica igualmente abarcante pelo lado dos objetos. Pois tudo o que está dado como ente, está dado como mundo, e leva consigo o horizonte do mundo”.

O currículo é um horizonte do mundo. Os currículos são horizontes do mundo, na diversidade dos olhares. Explico: o currículo, na atual acepção que se lhe confere, não se limita a um rol de conhecimentos, técnicas, didáticas, métodos, conteúdos, saberes... Um currículo é um modo de produção social, um modo de produção de identidades. Um currículo é um modo de produção dos

eus “[...] enquanto os novos seres híbridos que somos”, como diz Sandra Corazza, 2001), um modo de produção do mundo. O currículo tem caráter antropológico, pois se põe como modo de produção dos eus no mundo. Mas não é nunca “o” modo de produção do mundo, senão que “um” modo de produção do mundo – em síntese, é um modo de interpretar o mundo, um modo de compreensão do mundo: um recorte do real complexo. É uma *hermenéia* do mundo. É um *modo de leitura do mundo*. É a *escolha de um horizonte*, portanto e, muitas vezes, uma *superposição de horizontes* que qualifica as diferenças.

A leitura do mundo e a interpretação do mundo através e pelo currículo constitui, historicamente, e a cada nova leitura, diferentes fundamentos contingentes. O currículo é um modo de justificação de um recorte da realidade. E, como tal, constitui uma realidade histórica – uma invenção provisória, contingente. Cada invenção curricular é uma leitura ou recorte intencional, situado no tempo e no espaço. Fazer currículo é fazer história efetual³, no sentido gadameriano. Gadamer entende que o interesse histórico “não se orienta apenas para os fenômenos históricos ou para as obras transmitidas, senão que tem como temática secundária o efeito destes [os fenômenos] sobre a história” (1996, p. 370). Em sendo um texto, o currículo o é enquanto lingüisticidade, como forma de realização da compreensão. Cada currículo é uma realização da compreensão entre possíveis realizações. Mas sua realização é, sem dúvida, levada a efeito, tornada concreta, na linguagem. Não diria “através da linguagem” (e sim “na linguagem”), porque a linguagem não é mero signo de representação, senão que é, no caso particular, o próprio currículo, pois que não há outra forma ontológica possível senão o de ser na linguagem.

Depois de reconhecer que nós, seres humanos, “temos” linguagem, que “posuímos” linguagem, que temos a “faculdade” da linguagem etc., Jorge Larrosa reconhece que, acima de tudo, “[...] a linguagem não é uma coisa entre as coisas, mas sim a condição de todas as coisas, o lugar onde todas as coisas, incluindo o homem mesmo e essa linguagem da representação e da comunicação que considera sua propriedade, estão como que à distância de si mesmas, como separadas de si mesmas” (2001, p. 70). O currículo, nesta linha de reflexão, é um texto que está colocado no horizonte, o mais amplo, da linguagem. E, como qualquer *verdade*, tem as características das verdades ora instituídas, ora destituídas. Nietzsche, num texto intitulado *Sobre a verdade e a mentira num sentido extramoral*, assim caracteriza tais estruturas de verdade:

Uma multidão em movimento de metáforas, metonímias, antropomorfismos; numa palavra, um conjunto de relações humanas que, elevadas, transpostas e adornadas poética e retoricamente, pelo amplo uso, o povo considera firmes, canônicas, vinculantes: as verdades são ilusões daquelas que se tem esquecido que o são, metáforas já utilizadas que perderam sua força sensível, moedas que perderam sua imagem e que agora entram em consideração como metal, não como tais moedas (Nietzsche, Apud Larrosa, 2001, p. 72).

Aceita essa premissa, fica compreensível o caráter lingüístico, a textualidade do currículo também. Fica, outrossim, visível (e não apenas racionalmente compreensível) que o currículo é uma leitura possível do texto maior: o mundo. Porque o currículo é

o lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma 'lógica clandestina', que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (Berticelli, 2001, p. 160).

O currículo é, a um tempo e numa direção, interpretação de mundo. Na direção oposta, conhecer determinado currículo é interpretá-lo. É um caminho de duas mãos. Através dele, vai-se a um mundo determinado. Interpretando-o, recupera-se o mundo que nele foi produzido (representações simbólicas, transgressões, jogos de poder, lugares de escolhas, inclusões, exclusões, produtos de uma lógica explícita, resultados de 'lógicas clandestinas', vontades explícitas, imposições discursivas como efeitos da linguagem do próprio currículo).

Currículo e espaço

O currículo, como toda linguagem estruturada em construtos, em formações ideológicas etc., é “[...] prática subjetivante. Prática capaz tanto de reafirmar os movimentos de reterritorialização, através das representações dos investimentos nos territórios identitários, quanto de apontar as possibilidades de rupturas, cortes, intercepções de fluxos-desejos”, como se expressa Ada Beatriz Galhcchio Kroef (2001, p. 93), utilizando uma linguagem deleuziana.

Em outros termos, entendo o ‘espaço’ curricular tal como o entende Kaustuv Roy, em seu artigo *Gradientes de intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três ‘erres’ do currículo* (2002). Diz ele: “Em outras palavras, o termo ‘espaço’, mesmo na simples descrição de relações sociais e pedagógicas, não pode ser considerado como uma metáfora e, conseqüentemente, torna-se importante distinguir as diferentes características espaciais envolvidas no desdobramento do currículo para que possamos pensar novos pensamentos” (p. 91). Na página seguinte, o texto fica ainda mais explícito, quando diz:

É importante observar que o espaço, neste caso, não pode ser confundido com termos tais como ‘clima de aprendizagem’, ‘ambiente’ ou ‘ambiência’, que são freqüentemente empregados na literatura educacional. Em outras palavras, o espaço não é uma metáfora para o ‘tom de um contexto’, nem para ‘estado de espírito’, ou para outras variáveis psicológicas, mas uma categoria ontológica (p. 92).

Mas como é possível compreender isto, no caso do currículo? O currículo é um texto. O currículo, como pensamento educacional, como normatividades, intencionalidades, filosofia, ideologia, conteúdos de ciência, de conhecimento e tudo mais que possa estar nele incluído (quase tudo o que é educação, segundo Sacristán), tem sua materialidade, seu espaço concreto, na linguagem. O currículo, como texto, não é um lugar como se fora um pano de fundo sobre o qual se projetam os conteúdos e tudo mais. É, ao contrário, um espaço “contingente, participativo, libera um potencial teórico considerável e nos ajuda a repensar formas de organizar a resistência ao poder e à dominação” (Idem). Neste caso, entendo o currículo como um espaço. Mais: como qualquer outro espaço. O currículo, como espaço educacional, possui toda a elasticidade, toda a mobilidade, em síntese, toda a historicidade de um acontecimento. E, como tal, é um espaço de produção simbólica e efetiva. *É* acontecimento. *É* interpretação do mundo – de um recorte do mundo vivido (*Lebenswelt*). Trazido para o campo da hermenêutica, o currículo é horizonte sob um determinado olhar, a partir de determinado ponto.

Não há hermenêutica onde não há o “a ser conhecido”, no sentido heideggeriano de filosofia. O currículo, antes de ser resposta, é pergunta. É uma aposta em determinada hipótese.

No seu estudo sobre o currículo, Clermont Gauthier (2002) utiliza a ferramenta teórica de Deleuze e Guattari, sob o título de *Esquizoanálise do currículo*, como qualquer pós-moderno, confronta-se com o problema ontológico do “ser-do-curriculo” (p. 145). Arrola uma série de curriculistas que tentaram dizer o *que é o currículo* (Tyler, Bobbit, Smith, Staney ... Tanner e Tanner, McDonald, Goulet). E, enfim, Gauthier constata que todas “essas tentativas de ordenar as definições do currículo terminaram, portanto, em fracasso” (p. 146). E, utilizando uma dialética negativa, faz preceder a *destruição* à positividade das definições. Expondo a “dupla tarefa da esquizoanálise do currículo” (p. 150 e ss.), propõe: “Primeiramente, uma tarefa crítica, de destruição. Trata-se de desfazer os conjuntos unificadores. A criança É ISSO. A escola É AQUILO. Aprende-se DESSA FORMA. A sociedade É ISSO” (p. 150). Nessa mesma linha e tirando a mesma conclusão, proponho uma compreensão hermenêutica do currículo, como portador de uma dialética de pergunta e resposta.

Muito bem. Se é que a hermenêutica pode ser convincentemente empregada para compreender o currículo, ela o pode ser não pela via essencialista do conceito, da definição da essência do currículo; não, também, pela via dos “conjuntos unificadores” ou, como de outra forma se poderia denominá-los, na ambiência pós-moderna, os *binarismos*: de um lado, isto que é; do outro, isto que *não é*.

Mas Gauthier não fica apenas nesse pólo negativo. Cita, ali mesmo, junto ao texto que já citei, um excerto de Deleuze e Guattari (1975): “Em segundo lugar, uma tarefa positiva, que consiste em descobrir, em seguir os índices maquínicos de desterritorialização” (p. 378).

Para quem está minimamente familiarizado com o pensamento de Deleuze e Guattari, é fácil perceber que, para esses filósofos-psicanalistas (esquizoanalistas), não é a essência (substância) que se pode captar nos “corpos”. Mas, sim, aquilo de que eles são capazes. Seus modos de existir. Seus agenciamentos (ibidem, p. 146). Em outros termos, não há fundamentos lá, postos em algo ou em algum “lugar”, onde possam ser encontrados, bastando, para isto, o empenho de os encontrar.

Embora sejam métodos distintos, caminhos investigativos muitíssimo diferentes, não há como não perceber que tanto a esquizoanálise deleuziano-guattariana quanto a hermenêutica filosófica possuem em comum a característica de não contar com fundamentos, no sentido clássico da filosofia da consciência. Isto porque ambas as posições teóricas estão situadas no horizonte da linguagem.

O que seria, então, o currículo, para a hermenêutica? Seria, sem dúvida, um texto. Um discurso. Um corpo de natureza inteiramente lingüística. E qual seria o fundamento de qualquer currículo, senão fundamento historicamente construído, forjado lingüisticamente, na finitude de uma formação discursiva, tal como a entende Foucault? Ouso dizer isto, porque tanto a hermenêutica filosófica heideggeriano-gadameriana quanto a filosofia foucaultiana passam pela fenomenologia. Se o ser do currículo está em algum lugar, este lugar material é a linguagem que o constitui. Assim sendo, o currículo, tal qual qualquer outro texto “supera a seu autor não ocasionalmente, senão sempre. Por isso a compreensão não é nunca um comportamento só reprodutivo, senão que é, por sua vez, sempre produtivo ... Bastaria dizer que, *quando se compreende, se compreende de um modo diferente*” (Gadamer, 1996, p. 366-367). O currículo é, então, *um* horizonte de compreensão do mundo. É recorte horízontico do mundo, portanto. A totalidade de seu sentido não está simplesmente dado, senão que mais que “sentido”, é um horizonte de sentidos passíveis de ser compreendidos. E “a compreensão começa aí onde algo nos interpela”, diz Gadamer. “Esta é a condição hermenêutica suprema. Agora sabemos qual é sua exigência: colocar em suspenso por completo os próprios pre-juízos. Sem dúvida, a suspensão de todo juízo e, *a fortiori*, a de todo pre-juízo, tem a estrutura lógica da *pergunta*” (1996, p. 369). No parágrafo seguinte, Gadamer arremata: “A essência da *pergunta* é o abrir e manter abertas possibilidades”.

Minha proposta de compreensão do currículo como texto, como construto textual complexo abarca o fenômeno de que a compreensão do currículo se dá por um processo de interpretação. Bem antes de ser um tipo de resposta diante do mundo, é uma *pergunta*. É um modo singular de pergunta desafiadora diante da realidade complexa. Só nesse sentido o currículo consegue colocar no seu âmbito de abrangência e no âmbito de sua própria compreensão o complexo fenômeno didático-pedagógico que, efetivamente, o caracteriza como tal, na sua mais ampla acepção – desde a mais tradicional e antiga, até a

mais recente e pós-moderna, no contexto dos mais diversos aportes teóricos: as várias teorias críticas, os Estudos Culturais, a teoria do poder-saber foucaultiana, a esquizoanálise deleuziana ou qualquer outra que se tenha praticado ou que se venha a praticar. Por isto tudo, a resposta a esta pergunta pedagógico-curricular não está dada. Está intimamente colada ao mundo da vida dos educadores e educandos, à escola.

Não diga “grade” curricular. Diga “matriz” curricular

Confesso um verdadeiro desgosto ao ver desfilarem nomenclaturas e nenhuma mudança real em muitas questões educacionais, sobretudo no mundo “oficial”. Que diferença faz, no mundo da vida dos educandos e dos educadores, se se pronuncia “grade” ou se pronuncia “matriz” curricular? A grade continua grade e sugere aprisionamento de saberes em compartimentos fechados. E “matriz”, carrega em si algo de novo? Ao acompanhar a análise e a avaliação dos projetos político-pedagógicos dos cursos da universidade em que atuo, percebo que, apesar de todo empenho sincero, apesar do atendimento aos Parâmetros Curriculares e a toda legislação pertinente, não há mudanças reais e fundamentais em tudo isso. Bem que Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001) e Sônia Kramer (2002), em seus respectivos textos, ressaltam com muita ênfase as dificuldades que as escolas, que os professores e professoras encontram para levar à prática as teorizações sobre o currículo. São teorizações complexas, de difícil assimilação – ao menos nas atuais condições da grande maioria dos quadros docentes, não por “culpa”, mas pelas reais circunstâncias do exercício profissional. As condições reais oferecem reduzidas chances de formação continuada e de boa qualidade, remuneração insuficiente para propiciar um mínimo de tranquilidade a pessoas reais, que vivem de seus salários.

Foi demonstrada, também, com bastante ênfase, a insatisfação relativamente generalizada com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em numerosos encontros, por todo o país. Secularmente habituados a uma lógica cartesiana triunfante para uma minoria, torna-se muito difícil pensar e muito mais difícil ainda acatar uma lógica diferente para qualquer coisa e, conseqüentemente, para a compreensão do currículo.

Sandra Mara Corazza (2002) se refere à necessidade de “um desmoronamento central da interioridade do pensamento curricular e de suas operações insensatas, que o incapacitam para criar formas e “formar alguma imagem de pensamento”. Fala, ainda, de “uma violência que se abate sobre os saberes já sabidos ou já consolidados, como um estranhamento recíproco entre o pensamento racional e a realidade do objeto expresso, e que irrompe nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível e inassimilável” (p. 133).

Esta é outra lógica para o currículo: uma lógica fenomênica, que não é nem “grade”, nem “matriz”. Porque tanto grade quanto matriz são moldes, são coordenadas cartesianas matemáticas. Se “matriz” é um termo mais brando que “grade”, talvez “grade” seja uma expressão menos ingênua.

Tenho convicção de que, enquanto não conseguimos ousar libertar o currículo das grades, das matrizes, as mudanças significativas na Educação, na Pedagogia, pouco se farão sentir. Será muito enfática, muito radical a proposta de Corazza, que vem explicitada no texto que passo a citar? Ou será este mesmo o desafio que precisamos enfrentar? Diz Sandra:

Sem história nem ambição, sem sujeito nem objeto, disforme e pecador, alienado e fora de si, um currículo-louco é legítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum, pela boa vontade do pensador ou pela ciência legitimada, nem mesmo os pareceres descritivos, os temas transversais, o substantivo próprio e comum, a multiplicação, as quatro estações do ano, o corpo humano dividido em cabeça-tronco-e-membros (2002, p. 133).

Neste texto, acessível por si mesmo, vislumbramos um pouco o *louco* nietzscheano “que acendeu uma tocha em pleno dia e correu ao mercado” para anunciar que Deus estava morto. A suprema ordem iluminista estava morta. A suprema luz ordenada e ordenadora estava apagada, definitivamente, enquanto o ‘louco’ acendia sua insignificante tocha, ao meio dia, para anunciar que “Deus morreu” e era chegada a hora de assumir a condição humana, aquela condição que nos leva a perguntar se “Não estaremos a cair continuamente? Para a frente, para trás, para os lados, para todas as partes?” (Nietzsche *apud* Heidegger, 1995).

Corazza convida a nos movimentarmos “em outro espaço-tempo” e a realizar outra distribuição curricular, que se opõe às leis e medidas do “Assentado” – um currículo demente que é “errante, inconstante, versátil, vagante, anda de terra em terra, corre mundo, vai de um ponto a outro (2002, p. 133).

Hermeneuta é uma mulher ou um homem que não tem a certeza antecipada do que “deve ser o currículo”. O currículo “deve ser”, quando aprisionado a uma “matriz”, para utilizar a expressão mais abrandada de “grade”, com parâmetros já definidos e outras formas paramétricas mais, que na última década foram demarcadas por várias formulações legais.

Mas é evidente que o currículo não é só a matriz. Nem é só o projeto político-pedagógico. Contudo, minha experiência de membro de colegiados de cursos, de colegiado de um centro universitário, de membro de conselho universitário em que, por dever profissional, me coube tanto colaborar na elaboração de projetos político-pedagógicos, quanto de emitir pareceres sobre eles, me fez sentir fortemente a vontade de poder que se exercita sobre o currículo, na sua

acepção mais ampla possível (não apenas em tais projetos e documentos), quando se lhe impõe parâmetros expressos na legislação. O arbitramento, nesta matéria, é sempre aprisionamento, é sempre nivelamento, é sempre equalização, é sempre proposição de determinada produção de sujeitos, produtos de vontades de poder/saber.

O que Maria Manuela Alves Garcia diz, em obra pioneira no Brasil, sobre pedagogias críticas e subjetivação, numa abordagem de perspectiva foucaultiana, sinto-o como válido para as tentativas de aprisionar o currículo em leis e parâmetros curriculares:

Os discursos pedagógicos críticos propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Ou seja, são discursos que posicionam os alunos e as alunas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e determinadas representações do mundo social (2001, p. 33).

Nem o hermeneuta, porém, estará livre do poder/saber. A historicidade da interpretação é inescapável. Mas entre uma posição em que se aceita a inexorabilidade da história, como se a história fosse um dado metafísico e outra que deixa em aberto a possibilidade da invenção, onde fica em aberto a chance de falar, há um grande espaço de mobilidade e invenção. Os tão propalados conceitos (e objetivos) da qualidade, eficiência, eficácia e relevância, postos simplesmente a serviço do poder econômico, não podem tornar-se o objetivo precípua do currículo escolar em particular e da escola em geral. Nesse sentido, ainda que a professora Juracy C. Marques diga que “a nós cabe moldar o futuro, acentuando aquelas tendências que correspondem aos nossos anseios de um mundo mais justo, mais eqüitativo e mais democrático” (1998, p. 94), parece que entende como compulsório o acato de “uma visão que corresponda às novas realidades com as quais a juventude de hoje *terá* de construir os seus estilos de vida e os seus projetos profissionais” (idem, grifo nosso). Mais adiante, a autora fala em “incorporar o novo perfil da força de trabalho” (p. 95). E por várias vezes se refere aos alunos como “cliente”, “cliente principal”... Ora, esta expressão tão cara aos administradores, aos comerciantes, me parece absolutamente inadequada para se referir aos alunos, aos estudantes. “Cliente” tem uma carga semântica incompatível com o que se possa pensar que seja um aluno, um estudante de nossas escolas. O desenvolvido gosto pela utilização da palavra “cliente” para se referir aos alunos conota fortemente uma tendência privatista, que vê na escola uma boa oportunidade de negócios. E o texto não esconde esta visão. “Segundo as modernas teorias de administração, todos esses clientes, internos e externos, devem estar não apenas satisfeitos com o serviço que prestamos, mas encantados, ao ponto de recomendarem para seus amigos nossa instituição como aquela que se destaca por sua excelência” (Marques, 1998, p.

96). A autora se refere a Deming e Caravantes e outros, como autores destas idéias que lhe parecem tão caras.

Causa, ainda, sérias apreensões uma afirmação da mesma autora, conforme segue: “Entretanto, dadas as características de nossa cultura, persiste um desejo em nossos alunos de serem ajudados, conduzidos, orientados” (p. 97). Será isto mesmo, ou será este um pressuposto (preconceito) de muitos “educadores” e de muitas escolas? Um pressuposto vantajoso para quem deseja manter seus “clientes” em estreita dependência da “empresa” educacional de que são proprietários ou administradores? Ou, não será, ainda, um discurso construído e assimilado pelos alunos, ao longo de décadas, de séculos, de mentalidade colonialista que fez do Brasil o último país da América Latina a possuir uma universidade? Não será esta uma filosofia intrínseca dos currículos históricos e legais implantados em nosso meio? Não é por acaso que “disciplinas curriculares” como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil tenham sido adotadas e cultivadas justamente nas ditaduras, da maneira como foram adotadas e construídas.

Não pretendo obnubilar os méritos que o supracitado artigo possa ter e que efetivamente tem. Contudo, é motivo das mais graves apreensões o que ocorre muito, contemporaneamente: perceber a história da globalização, perceber o mundo administrado como uma trajetória linear e inexorável, absoluta, irreversível, incontornável e que se *deve* aceitar porque irreversível. Se a função do currículo se reduz a acolher *tout court* o que se põe como irreversível e ‘mutável, então sim, só nos cabe acatar a proposição do “fim da história” como “o fim de toda história”.

Da teoria e da prática

Em tempos de tantas incertezas, apontadas por quase todos os especialistas em currículo, seria vã pretensão supor que se tenha qualquer fórmula aplicável para o êxito curricular. Vivemos um momento em que quase todos os artigos sobre currículo começam por apontar tais incertezas e dúvidas prementes. Contudo, isso não dispensa o empenho sincero em tentar caminhos e rumos para a efetivação do currículo para a educação.

Se olharmos para as tendências teórico-práticas de nossos dias, vemos como destaque o caminho dos Estudos Culturais, o caminho da teoria foucaultiana, o caminho (ainda e muito) das teorias críticas em Educação, de várias tendências, o caminho das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas e também das etnometodológicas e, neste estudo, ainda tão incipiente, o caminho da hermenêutica.

Que contribuições pode a hermenêutica oferecer na teoria e na prática curricular? A meu ver, a hermenêutica pode se constituir em um caminho de

construção curricular. E, no sentido inverso, um caminho de entendimento do currículo. Pode ajudar a pensar a educação como um processo em que falantes produzem sentidos para si e para a comunidade a que pertencem, interpretam seu meio, constroem valores para si e para os outros, compartilham linguisticamente conhecimento produzido, fazem-no, refazem-no, questionam, perguntam, respondem, participam e interpretam, com arte e com ciência. Sob o ponto de vista pedagógico, a hermenêutica da pergunta e da resposta pode vir a contribuir profundamente numa nova postura curricular. Cito Gadamer:

Já vimos que a compreensão começa ali onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema. Agora sabemos qual é a exigência: colocar em suspensão por completo os próprios pre-juízos. Por conseguinte, a suspensão de todo juízo e, a fortiori, a de todo pre-juízo tem a estrutura lógica da pergunta. [...] A essência da pergunta é o abrir e manter abertas possibilidades (1996, p. 369).

Este estado de *epoché* fenomenológica⁴ é a condição da abertura para o mundo e, por consequência, para o outro. É a abertura para as possibilidades, para as diferenças (no mais profundo sentido da palavra).

A hermenêutica filosófica é mais que um método. Na verdade, a hermenêutica gadameriana se opõe diametralmente ao método enquanto método positivista. É extremamente esclarecedora a afirmação de Gadamer, quando faz um paralelo entre a pergunta filosófica kantiana sobre a possibilidade do conhecimento: “[...] quais são as condições de nosso conhecimento pelas quais é possível a ciência moderna, e até onde chega esta?” (1996, p. 11). Da mesma maneira, Gadamer coloca a pergunta filosófica em relação ao sentido e alcance da hermenêutica: “[...] como é possível a compreensão?” (Idem, p. 12). Justamente neste ponto é que Gadamer, apoiado na analítica temporal de Heidegger, nos revela em plenitude o sentido da hermenêutica. Senão, vejamos:

A analítica temporal do estar aí humano em Heidegger mostrou, em minha opinião, de uma maneira convincente, que a compreensão não é um modo de comportamento do sujeito, mas o modo de ser do próprio estar aí. Neste sentido é como temos empregado aqui o conceito de ‘hermenêutica’ (p. 12, grifo nosso).

Aqui está, a meu ver, o mais vigoroso argumento em favor da compreensão do currículo como um processo hermenêutico: assim como a hermenêutica não se esgota em ser *um modo de comportamento* da vida escolar, da vida educacional, compreendidos os conteúdos, os métodos, os procedimentos, as didáticas, as práticas pedagógicas – e tudo mais que os autores compreendem como abrangência do sentido pleno de currículo –, assim também a hermenêutica não se esgota na sua função de interpretar. Ela é, como diz Gadamer, explicando Heidegger, “*o modo de ser do próprio estar aí* (1996, p. 12)”. Assim, entendo o

currículo, pela via hermenêutica, como “o modo de ser do estar aí”, que determina um modo de ser do sujeito. Um modo de produção da identidade. Um modo de produção da educação, que produz um sujeito determinado e não outro. Portanto, o currículo é um modo de subjetivação. Um modo de produzir um mundo: o mundo compreendido pelo currículo. Portanto, o currículo tem potencialidade ontológico-histórica (não transcendental, não metafísica transcendental, mas uma metafísica da finitude).

Penso que agora, sim, entramos no âmago deste texto: a compreensão do currículo como processo hermenêutico ou como processo de produção de subjetividades concretas, históricas, temporais, contingentes. Nesse sentido, quando os componentes curriculares dizem: “faça isto”, estão determinando: “seja isto”. Então se compreende a afirmação que Gadamer faz: “Que o movimento da compreensão seja abrangente e universal não é arbitrariedade nem inflação construtiva de um aspecto unilateral, senão que está na natureza mesma da coisa” (1996, p. 12). Neste sentido, entendo que o currículo ganha o espaço próprio de sua real dimensão maior: transborda, vaza em relação aos limites estreitos dos simples “quefazer” determinados nele, para o mais amplo e propriamente ilimitado espaço do ser dos sujeitos históricos, cuja identidade encontra nele suas possibilidades (uso propositadamente o plural “possibilidades”).

Cabe, aqui, uma importante observação: não seria sequer possível qualquer tentativa de fazer “corpo fechado” deste posicionamento teórico em relação ao currículo. Da exposição acima resulta claro que vários posicionamentos teóricos estão colocados em comum, em relação, embora se trate de diferentes modos de compreensão do mundo. Por exemplo: os Estudos Culturais também sustentam argumentos em favor da produção das subjetividades pelo currículo; também a teoria foucaultiana; penso que também a teoria da ação comunicativa – em síntese, todas as teorias pós-modernas correntemente utilizadas em Educação. Em outras palavras: todos os posicionamentos teóricos decorrentes da filosofia da linguagem seguem estes caminhos, sem que em momento algum percam suas identidades e características singulares. Todas as teorias que se despediram dos fundacionalismos e compreendem que todos os fundamentos são histórico-contingentes vão por aí. Seguem estas trajetórias complexas, descontínuas, rizomáticas, como diriam Deleuze e Guattari; descentradas, como diriam outros pós-modernos. A hermenêutica gadameriana da pergunta e da resposta nos coloca sempre sobre um solo movediço, instável. O currículo como essencialmente pergunta-resposta se firma na filosofia da linguagem, em que esta, a todo instante, pode estar subvertendo suas bases, seus fundamentos tão históricos, como qualquer outra realidade do mundo.

No primeiro parágrafo de seu artigo intitulado *A forma curricular: notas para uma teoria do currículo*, Ivor F. Goodson constata: “O currículo é confessada e manifestamente uma construção social. Por que, então, muitos estudos sobre escolarização, este construir social central é tratado como um dado atemporal?” (1999, p. 83).

Quando Gadamer recria, em nossos tempos, a hermenêutica, ele a lança na temporalidade histórica, ao negar a possibilidade de “entrar no espírito do autor”, como queria a hermenêutica anterior a ele. Assim, é por essa historicidade da interpretação e da compreensão que o currículo seria um processo histórico também da interpretação e da compreensão. “As perguntas é que nos levam a retroceder para além do dito. O dito deve ser entendido como uma resposta a uma pergunta” (Berticelli, 2004, p. 303). O currículo como aquilo que está dito remete para além dele, também para aquilo que não está dito. Daí que interpretar e compreender o currículo é interpretar e compreender além do dito: portanto, do que se deixou de dizer, pois o que foi deixado de dizer também é resposta à pergunta originária que gerou o currículo como resposta. Quando se responde a uma pergunta, selecionam-se os saberes da resposta. Nesse sentido, “desenvolver” o currículo é responder para além da pergunta e para além da resposta. Como diz Gadamer: “Retrocedendo assim mais alguém do dito se pergunta necessariamente pelo mais *além* dele” (1996, p. 448). Os teóricos do currículo chamam a isso de currículo oculto. Não seria despropósito comparar o currículo com a Lua, que mostra sempre a mesma face, mas que tem outra face: o não dito. Assim, o currículo, como uma hermenéia, é a abertura para as possibilidades interpretativas do mundo, quando esse mundo se chama Educação. E fazer isso é colocar em comum experiências de sentido. Ou, como diz o próprio Gadamer: “Compreender o que alguém diz é... pôr-se de acordo na coisa, não se pôr no lugar do outro e reproduzir suas vivências” (ibidem, p. 461).

Dessa forma, fica descartada qualquer possibilidade de entender o currículo como um dado atemporal. O currículo possui em si mesmo a historicidade da linguagem que o produz. Tem muito mais a ver com o mundo vivido (histórico), que com a norma oficial, paramétrica. “A linguagem é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o consenso sobre a coisa”, como diz Gadamer. O conceito de currículo emitido por Marisa Vorraber Costa, que passo a transcrever, se coaduna com essa idéia de realização de acordo ou de consenso sobre a coisa: “O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normalizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (2001, p. 41). Numa abordagem na perspectiva dos Estudos Culturais, a autora se firma na filosofia da linguagem, em que os fundamentos do currículo são fundamentos contingentes, *ad hoc*, em que ordem e normatividade são lingüisticamente convencionadas, lingüisticamente acordados para os efeitos que se pretendem produzir, em termos de representações específicas e somente válidas enquanto o acordo discursivo permanece válido para as partes acordantes.

Numa concepção hermenêutica do currículo, dada sua base assentada sobre a lingüisticidade do fenômeno (o currículo), seu valor de norma tem origem nas convenções, nos acordos entre os falantes. E a possibilidade da compreen-

são e interpretação se funda no fato de sermos uma comunidade capaz de linguagem. É sobre esse fato que Gadamer funda a universalidade hermenêutica. E daqui também decorre que essa pretensão de universalidade não pode ser (nem é) pretensão de um sujeito universal, metafísico, nem de um fundamento metafísico de toda realidade (nem mesmo de toda realidade educacional). O currículo não produz toda identidade, mas alguma identidade. Não produz todo sujeito, mas algum sujeito. Por conseqüência, omite outro sujeito, oculta outra identidade. Sacristán (2000) conduz toda sua reflexão sobre o currículo, em extensa obra, nesta perspectiva também.

A teoria hermenêutica do currículo que acabo de propor brevemente à reflexão, é extensiva a todo processo educacional – como em Berticelli (2004, p. 295-369). Daí decorre que o campo de conhecimento do currículo é quase tão abrangente quanto o da educação ou que, pelo menos, o currículo, sobretudo a partir da década de 90, se tornou um dos principais eixos de debate educacional, justamente pela abrangência de sua significação.

Considerações finais

Na medida que o currículo alcançou as dimensões contemporâneas de sua importância, como arena dos acontecimentos, das ações, das teorizações, das opções, das escolhas, das exclusões, do mundo da educação, fizeram-se necessários novos aportes teóricos para dar conta da complexa problemática educacional. Assim, a nova sociologia da educação, os Estudos Culturais, a teoria foucaultiana, entre outras teorias, foram adotadas por diferentes tendências e diferentes autores, na busca de equacionamento dos problemas e da compreensão dos processos e políticas em Educação.

A hermenêutica, sobretudo a hermenêutica filosófica liderada por Hans-Georg Gadamer, foi seguidamente utilizada como fundamento para uma discussão contemporânea em educação. Contudo, não há ainda obras de longo alcance, nem de grande densidade, que se possam invocar como suporte argumentativo em favor da educação como processo hermenêutico. Menos ainda, para entender o currículo como um fenômeno hermenêutico, no campo mais alargado da educação. Tenho, contudo, como bem fundadas as razões para propor o estudo, nesta perspectiva teórica; porque penso que as práticas curriculares podem ser bem compreendidas e direcionadas com a adoção desta perspectiva teórica. A hermenêutica pode nos auxiliar e muito no sentido de adotar práticas didático-pedagógicas-educacionais mais consentâneas com nossos tempos e mais consentâneas com o pensamento contemporâneo, como tentei mostrar no oitavo capítulo de *O currículo nos limiares do contemporâneo*, citado neste estudo. Esta é uma possibilidade nova que se abre, na compreensão do processo pedagógico-educacional.

Há quase tudo para fazer ainda nessa arena: o currículo como um processo interpretativo do mundo. O currículo como compreensão da realidade e a prática hermenêutica como interpretação do currículo. Para isso, como em todo processo hermenêutico, fazem-se necessárias ciência e arte, como, ademais, com tudo o que diz respeito à Educação.

Este é um estudo ainda embrionário. Talvez seu mérito possa vir a ser o de haver ousado tentar uma proposta teórica possível e consentânea com o pensamento educacional contemporâneo, pós-moderno, num contexto de uma nova sensibilidade em relação a todo real.

Notas

1. Entende-se, neste estudo, a *virada lingüística* como o movimento que, a partir de Wittgenstein, determinou a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, entendida, esta, como a materialidade do pensamento que se produz na consciência, e que se toma acessível apenas na forma de linguagem. Como é praticamente impossível definir os sentidos de *linguagem*, numa única formulação, ressalvo apenas que a linguagem é entendida aqui como sendo mais que o sistema de signos que compõem uma língua. Entendo que a linguagem, além de informar, produz efeitos (pragmática lingüística).
2. O termo *texto* assume, na literatura especializada, numerosas compreensões, que determinam diferentes definições. É entendido ora como *enunciado*, ora como *discurso*, ora como uma *seqüência lingüística autônoma oral ou escrita*, como *ocorrência comunicacional*, e uma por uma infinidade de outros conceitos. Acato, neste estudo, todos esses sentidos, mais o de muitos pensadores pós-modernos, para quem não há nada fora do texto (Derrida, por exemplo). Não haveria nada “atrás do texto”. O texto é o real. O real é textual.
3. Em síntese, Gadamer considera que a história efetual não é nova. Vem sendo praticada há muito. Nem é preciso estudá-la como disciplina à parte da história. O que importa, para o hermenêuta, para o historiador, é que *os fenômenos exercem influência sobre a compreensão* que deles se tem.
4. A *epoché* (expressão grega) fenomenológica é a suspensão de juízo que o fenomenólogo faz, ou seja, é a colocação em parênteses de todo juízo prévio, de toda teoria, de todo condicionamento histórico de que é portador (cultura etc.), para que os fenômenos possam se mostrar a ele na sua originalidade, antes de qualquer enquadramento de teoria previamente concebida, de qualquer afecção da alma, de qualquer condicionamento cultural, para que o conhecimento se dê na intersubjetividade plena e livre.

Referências Bibliográficas

- ALVES GARCIA, Maria Manuela. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

- BERTICELI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2004.
- _____. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CORAZZA, Sandra. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 17, jun./jul./ago, 2001. p. 100-114.
- _____. Noologia do currículo: vagamundo, o *problemático*, e Assentado, o *resolvido*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, p. 131-142.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: ____ (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I: fundamentos de una hermenêutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996.
- _____. *Verdad y método II*. 2.ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1994.
- GAUTHIER, Clermont. Esquizaanálise do currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, p. 143-155.
- HEIDEGGER, Martin. *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*. Campinas, v. 13, n. 2 (38), mai./ago. 2002, p. 65-82.
- KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n.1, Jan./jul. 2001, p. 93-114
- LAROSSA, Jorge. Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n. 16, jan./fev. 2001, p. 68-80.
- MARQUES, Juracy C. Uma concepção de currículo para moldar o futuro. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 20, n. 40, 1. sem. 1998, p. 93-105.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: ____ (Org.). *Currículo: questões atuais*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 9-28.
- _____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- PRADO, Guilherme do Vál Toledo. Currículo e linguagem: contribuições para o debate a partir do conceito de gênero do discurso. *Pro-Posições*, Campinas, v. 11, n. 3 (33), nov. 2000, p. 66-74.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 59-102.

Ireno Antônio Berticelli é professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECO. É Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Marechal Floriano Peixoto, 670-O – Jardim Itália
89802-010 – Chapecó – SC
Fone: 0xx (49) 323-7441
ibertice@gmail.com



30(1):49-65
jan/jun 2005

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

o que falam professores formadores universitários

Ana Canen e Ludmila Thomé de Andrade

RESUMO – *Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam os professores formadores universitários.* O presente artigo busca detectar, a partir dos discursos de professores-doutores, pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRJ, formas plurais e invariâncias na construção dos significados de pesquisa – tema particularmente relevante em um momento em que o papel da pesquisa tem sido colocado em questão, em projetos e políticas de formação docente. Argumentamos que a compreensão da pesquisa e de sua relevância como construções discursivas, intimamente ligadas ao pesquisador como sujeito multicultural, pode avançar no sentido de promover a superação de narrativas-mestras e contribuir para a formação identitária plural de futuros professores e pesquisadores.

Palavras-chave: *construções discursivas, pesquisa em educação, professores formadores, multiculturalismo.*

ABSTRACT – *Discursive Constructions about Educational Research: what teacher educators and researchers have got to tell us.* The present article seeks to detect plural meanings attached to educational research, as gleaned from the discourses of Doctors in Education teaching and researching in the School of Education at the Federal University of Rio de Janeiro, taken as a case study. The relevance of the study is enhanced particularly in a time when the role of research has been put into question by teacher education projects and policies. We argue that the understanding of research and its relevance as discursive constructions inextricably linked to the researcher as a multicultural subject may help go beyond master narratives about the subject, as well as contribute to a plural identity formation of future teachers and researchers.

Keywords: *discursive constructions, educational research, teacher educators, multiculturalism.*

Introdução

O momento atual¹ tem sido particularmente complexo na formação de professores. Por um lado, identifica-se um modelo que reforça a idéia do professor-pesquisador como eixo fundamental para a formação de professores críticos, que reflitam sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas cada vez mais significativas e relevantes no contexto em que atuam. Bastante difundido nos meios acadêmicos, o modelo que estrutura a formação docente no binômio ensino-pesquisa tem incorporado a idéia da formação do professor como profissional reflexivo, produtor de um saber próprio, contrapondo-se à idéia de um mero transmissor de saberes produzidos por outros. Entende-se, assim, que a produção no ensino passa, necessariamente, pela dimensão da pesquisa. Entretanto, contrapondo-se a esta visão, uma outra, tem tomado rumo, a partir de argumentos neoliberais, aponta que a formação profissional deve estar voltada ao mercado de trabalho, constituindo-se em um somatório de competências passíveis de serem medidas, para cuja aquisição a pesquisa não seria uma dimensão necessariamente presente.

A dimensão da pesquisa na formação de professores merece, pois, um debate em que se esclareça seu sentido e relevância. O que é pesquisa em educação? Há um consenso sobre seu significado? Que pesquisas estamos realizando? Que paradigmas têm informado diversas visões de pesquisa? Como se equilibram discursos pedagógicos e científicos na concepção de pesquisa? Estas são algumas questões que mobilizam o presente artigo, que objetiva elevar a própria pesquisa a “objeto de pesquisa”, para questioná-la, colocá-la na berlinda, escrutiná-la em sua essência, em seus modos de fazer. Conforme Lüdke (2000, p. 105), embora seja abundante na literatura a importância da pesquisa para o trabalho docente e da figura do professor-pesquisador, “é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos ...”.

Conforme argumentaremos no presente artigo, a relevância da pesquisa em educação dá-se quando se abre para os paradigmas plurais de construção do conhecimento – rompendo com um pretensão universalismo do ato de pesquisar – e ao mesmo tempo não renega critérios de rigor e relevância que distinguem a pesquisa de outros fazeres e saberes. Partimos de um referencial teórico que entende a pesquisa e sua relevância como questões cujas respostas não são buscadas como uma verdade essencial, única e homogênea, mas sim como construções discursivas e argumentativas, intimamente ligadas ao pesquisador como sujeito multicultural (Canen, 1999, 2000, 2003a, b). Tal pesquisador, inserido em relações históricas, culturais, de gênero, raça, que vai determinar e iluminar, desde a problemática até a explicitação da relevância (Lincoln & Guba, 2000).

Para desenvolver o argumento, estruturamos o artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, situamos a discussão teórica sobre conceito, relevância e

pluralidade de significados e paradigmas de pesquisa em educação. Em seguida, analisamos construções discursivas sobre pesquisa, a partir de depoimentos orais fornecidos por pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRJ a seus alunos, professores em formação universitária, que lhes pediam uma definição sobre pesquisa, bem como uma descrição de sua pesquisa atual e potenciais e desafios sobre a pesquisa em educação. Analisamos invariâncias e diferenças, tanto no que tange à concepção de pesquisa em educação como às formas pelas quais sua relevância é avaliada. A partir do estudo realizado, buscamos contribuir para repensar possíveis modos pelos quais a pesquisa educacional pode representar elemento-chave na formação de professores críticos e produtores de saberes próprios.

Pesquisa educacional: construções discursivas sobre conceito e relevância

A pesquisa educacional no contexto da formação de professores encontra-se, no momento atual, sob fogo cruzado. Argumentos neoliberais têm apontado, com insistência, para a necessidade de racionalização de recursos que estariam sendo canalizados, de forma “exagerada”, para a pesquisa e para a sustentação de professores pesquisadores. Preconiza-se a “diversificação” do Ensino Superior para além das universidades (vide Decreto 2306/97, que determina que as Instituições de Ensino Superior passem a ser universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, sendo que apenas às Universidades cabe a indissociabilidade entre pesquisa e ensino). No bojo dessa linha de raciocínio, assistimos recentemente à legislação que admite que a formação de professores possa ser realizada fora do ambiente universitário, nos chamados Institutos Superiores de Educação, voltados primordialmente ao ensino.

Embora as discussões referentes à criação desses institutos sejam amplas, elas são trazidas à tona para contextualizar como a pesquisa na formação de professores é colocada em xeque; a relevância passa a ser questionada. Fala-se da pobreza de seus resultados, da pouca aplicabilidade às escolas e, portanto, dos recursos exagerados que estariam sendo nela vertidos. A dimensão de pesquisa na formação de professores merece, pois, um debate em que se esclareça seu sentido e relevância, bem como a extensão em que pode contribuir para uma formação de professores críticos e participativos – no contexto da realidade multicultural, complexa e desigual que nos circunda.

O primeiro aspecto que surge no debate sobre a pesquisa e sua relevância refere-se à necessidade de se esclarecer o próprio significado do termo. Para isso, a ênfase de autores como Lüdke (2000) e Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998) tem sido na busca de critérios pelos quais se possa distinguir o que é

pesquisa de trabalhos com outras características, que erroneamente poderiam estar sendo designados como tal. Em linhas gerais, pesquisa envolveria: uma problematização da realidade, contextualização da problemática na discussão acadêmica sobre o tema focalizado, investigação rigorosa, produção de novos conhecimentos, introdução crítica sobre suas fontes, métodos e modos de trabalho, sistematização e comunicação de resultados e interpretações, enunciados segundo teorias reconhecidas e atuais, “que contribuam para permitir a elaboração de uma problemática, assim como a interpretação de dados” (Lüdke, 2000, p. 109). A não existência de tais fatores resultaria em trabalhos que não seriam entendidos como pesquisa, pouco contribuindo para o avanço do conhecimento educacional e da formação de professores pesquisadores.

Consideramos tais tentativas de definir pesquisa como pertinentes e que muito avançam na compreensão de pontos de partida para se pensar sobre pesquisa em educação. Na perspectiva do universalismo *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), no entanto, enfatizamos que, por um lado, tais pontos de partida permitem a superação de um relativismo total, mediante o qual qualquer definição seria considerada produto de uma construção discursiva e, portanto, dotada de potencial de validade para dar sentido ao processo de pesquisa. De fato, essa perspectiva baseia-se em visões de autores como Perelman e Habermas, que sugerem a construção de um universalismo ético *a posteriori*, vislumbrado “como proposta a ser debatida por todos quantos queiram e acreditem no diálogo, e não na coerção (...) [Apóia-se] na racionalidade argumentativa, em contraposição a um universalismo ético “absoluto”- atrelado à racionalidade científica repositária do ideal iluminista de validade universal de critérios de razão (...)”. Conforme explicitado por Oliveira, Canen & Franco (2000), Perelman propõe que a objetividade não pode significar conformidade com o objeto exterior e nem submissão “às ordens de uma autoridade qualquer: ela visa a um ideal de universalidade e constitui uma tentativa de formular normas e valores que se possam propor (...), mas propor não é impor, e é essa a distinção que urge salvaguardar a qualquer preço (...)” (Perelman, 1996, p. 1999). Ainda que nos limites do presente artigo não nos será permitido aprofundar as questões envolvidas no universalismo *a posteriori*, sugerimos que tal perspectiva fomenta o diálogo e valoriza os discursos e argumentos construídos, superando as limitações de um universalismo *a priori* que conferiria, ao processo de pesquisa, um sentido único, pretensamente universal. Segundo tal posicionamento, não são questionadas as formas pelas quais os critérios acima delineados ressignificam-se *a posteriori*, à luz das construções discursivas e argumentativas efetuadas pelos pesquisadores – considerados como sujeitos multiculturalmente situados, isto é, dotados de marcas identitárias de etnia, raça, linguagem, cultura, gênero, história de vida, classe social, religião e outros determinantes (Canen, 2003a; b; Canen & Moreira, 2001), que conferirão sentidos e significados plurais ao processo de pesquisa. Dessa forma, concordamos com Pooli (1998): a

multiplicidade é uma condição de sustentabilidade da ciência, o que rompe com o absolutismo filosófico e com o relativismo sociológico.

Em outras palavras: argumentamos que, se os critérios para definição de pesquisa são aceitos como seu esqueleto básico, a carne e o sangue que lhe dão vida são fruto de construções discursivas e argumentativas, efetuadas por pesquisadores multiculturais. A pouca ênfase à dimensão multicultural nas discussões sobre pesquisa educacional tem levado a um reducionismo, que impede um olhar mais abrangente sobre o papel da pesquisa na educação e na formação de professores, limitando-a a um processo pretensamente “neutro” de busca da verdade e de construção do conhecimento, “pairando acima” dos referenciais culturais plurais dos pesquisadores.

Um segundo tema que emerge nas discussões sobre a pesquisa em educação e seu papel na formação de professores envolve sua relevância nessas áreas. Alguns aspectos têm sido apontados, nesses debates. Em primeiro lugar, a relevância tem sido discutida em termos da extensão em que a pesquisa educacional estaria vinculada (ou não) à prática pedagógica da sala de aula. Nesse debate, em um extremo do espectro, estariam aqueles que atribuem relevância exclusivamente a pesquisas que possuem como objeto a escola e a prática; no outro, aqueles que vêem a pesquisa pedagógica como limitadora, preconizando a pesquisa científica pura como o caminho que garante o avanço da construção do conhecimento e que, a longo prazo, terá impacto sobre a prática, por permitir distanciamento crítico com relação à mesma.

Concordando com autores como Queiroz (1998), Wilson (1998) e Tabachnick (1998), argumentamos que tal confronto – pesquisa científica (teórica) e pesquisa ligada à prática (pesquisa pedagógica) – pouco contribui para se avançar na formulação de caminhos que viabilizem a pesquisa como dimensão necessária à formação docente. A dicotomia teoria-prática é superada, em Queiroz (1998), por intermédio de uma esquematização em três categorias: intracientífica (que estudaria assuntos internos à educação, como o crescimento e desenvolvimento das disciplinas, dos conceitos de interdisciplinariedade e outros); extracientífica (voltada aos cientistas como atores sociais, analisando sua inserção e posicionamento crítico com relação a aspectos educacionais e sociais mais amplos, tais como políticas públicas, desigualdade etc); e, finalmente, pesquisa tecnológica (análise de resultados, de riscos, de custos-benefícios e outros aspectos ligados à implementação de estratégias educacionais mais amplas). No entanto, a questão valorativa, extracientífica, presente em qualquer pesquisa, é salientada pela autora, que enfatiza a construção do argumento como elemento constituidor desse processo, o qual não deve ser ignorado. Wilson (1998), por sua vez, aponta para a necessidade de se superar a dicotomia teoria-prática e redirecionar o foco das discussões sobre pesquisa para debates críticos e investigações interdisciplinares, a fim de produzir conhecimentos educacionais efetivamente relevantes e não limitados a cortes disciplinares artificiais.

Tabachnick (1998), por sua vez, refina a discussão sobre a superação dessa dicotomia, dirigindo o olhar para a relevância da pesquisa, seja ela teórica ou prática. Desta forma, embora reconheça que existe uma tendência a se considerar “útil” apenas a pesquisa educacional pedagógica (como exemplo, cita pesquisas que buscam verificar as formas pelas quais uma criança aprende Matemática ou outros conhecimentos), argumenta que pesquisas que questionam origens e efetuam análises históricas da gênese de problemas educacionais – ou que exploram criticamente os sentidos de categorias como construtivismo, ensino centrado na criança, avaliação contínua e outros – apresentam tanta ou maior “utilidade” do que aquelas mais voltadas ao contexto educacional imediato da sala de aula. Isto porque, para o autor, a questão que se coloca é: a pesquisa educacional deve ser útil para quem? Para quê? Nesse sentido, mais do que julgar a relevância de uma pesquisa educacional, em termos de seu caráter pedagógico-prático ou científico-teórico, Tabachnick (1998) propõe, como critério de relevância, a extensão em que a pesquisa colabora para pensar criticamente sobre formas de garantir as intenções de democratização, inclusão e justiça social, bem como em que medida propicia alternativas que contemplem questões ligadas a acesso, equidade e democracia, no âmbito da educação. Nessa linha de raciocínio, o referido autor destaca, no contexto de sua pesquisa em um país africano, três eixos prioritários de pesquisa, em uma sociedade desigual: pesquisas para descobrir o que acontece nas salas de aula daquela sociedade, em termos de acesso, equidade, qualidade e democracia; pesquisas sobre exemplos de práticas pedagógicas bem sucedidas; pesquisas sobre formas plurais e bem sucedidas de agendas políticas de pesquisa – incluindo aquelas sobre grupos étnicos, geográficos, condições naturais, comunidades rurais e urbanas e suas expectativas, representações sobre reformas educativas e assim por diante.

Argumentamos, a partir das considerações acima, que os debates identificados sobre o que seria considerado como uma pesquisa educacional relevante também têm padecido de uma certa ânsia por um discurso universal, em detrimento de uma compreensão do caráter culturalmente situado da argumentação a respeito dessa mesma relevância. Ainda que já avancem no sentido de superação da busca da relevância em termos dicotômicos, incorporando ambos as dimensões pedagógica (pesquisa ligada à prática pedagógica do professor) e científica (pesquisa como busca do conhecimento científico) como complementares, autores como Tabachnick (1998) ainda vinculam esta relevância a um modo “universal” de percebê-la. Nesse caso, a relevância estaria ligada ao potencial transformador, igualitário e democratizador da pesquisa, visão esta vinculada a uma forma de compreender pesquisa, ligada a um paradigma teórico-crítico que, embora de forte impacto, está longe de representar uma visão única de pesquisa.

Lincoln & Guba (2000) fornecem uma importante contribuição para a superação desse impasse, em relação às tentativas de definição de pesquisa educa-

cional e de buscas de argumentos quanto à sua relevância. Trata-se de compreender os discursos sobre pesquisa como intimamente associados a paradigmas, que informam o pesquisador multiculturalmente situado, podendo ir de uma visão eficientista, voltada a produtos – no caso de pesquisadores inseridos em paradigmas mais neoliberais –, passando por critérios de democratização e inclusão – no caso de pesquisadores críticos (o exemplo do trabalho de Tabachnick, 1998, citado anteriormente, ilustraria tal perspectiva) –, por questões de análise de linguagens e discursos formadores de identidades, em visões mais pós-modernizadas e assim por diante. A partir de um quadro de paradigmas, em que se destacam positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e “similares”, construtivismo social e pesquisa participatória, os referidos autores consideram as formas pelas quais cada um desses paradigmas confere sentido a temas como: visão de realidade, ação do pesquisador, controle de resultados, relação do pesquisador com pretensões de verdade e conhecimento, critérios de validade e questões ligadas à “voz” e à representação de “vozes” (do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa) no texto escrito como produto da pesquisa. Por exemplo, nos paradigmas positivista e pós-positivista, a visão da realidade a ser pesquisada como algo existente, universal, passível de ser medido e controlado, confere o valor e a validade da pesquisa, dependendo da extensão em que o controle das variáveis que interferem nessa realidade teria sido efetivamente realizado. No caso dos outros paradigmas, o caráter de construção da realidade opõe-se à visão de uma realidade dada, externa ao pesquisador. A validade da pesquisa dar-se-ia na medida em que esta promove estímulo para ações transformadoras, de democratização da educação e de justiça social (no caso do paradigma da teoria crítica), ou que promove a representação dos discursos plurais, que perfazem os múltiplos significados da realidade (no caso do paradigma do construtivismo social), ou, ainda, que viabiliza ações políticas concretas, imediatas, no contexto pesquisado (no caso de pesquisas participatórias).

É interessante observar a inserção do pesquisador em certos paradigmas, que torna necessariamente valorativos os temas tratados e a relevância atribuída aos resultados de pesquisa, a partir de uma visão discursiva (Maingueneau, 1987). A produção de pesquisa – sendo uma atividade de produção de discursos – faz com que os enunciadores-pesquisadores encontrem-se constrangidos a tematizar objetos escolhidos e enunciar resultados a partir de parâmetros reconhecidos pelos pares, sob o risco de não serem aceitos num certo paradigma. Assim, embora estejamos observando um conjunto de produções dentro de um campo discursivo comum, o da ciência, e na mesma área de estudos, a Educação, encontraremos marcas identitárias que diferenciam as pesquisas. A interlocução, característica intrínseca à linguagem (Bakhtin, 1998), faz com que locutores situem-se em relação ao tema, marcando sua posição específica no campo. Dentro do discurso da pesquisa, encontraremos diferentes formações discursivas que permitem revelar a identidade científica dos autores. A identidade de cada pesqui-

sador se dá pela sua inserção em mais de uma formação discursiva, produzindo tensões interdiscursivas entre os diferentes paradigmas.

Em todas as considerações efetuadas, destaca-se a necessidade de considerar-se os valores do pesquisador como sujeito multicultural, atentando-se para as formas como tais valores alimentam o processo de pesquisa, desde a escolha do problema, do referencial teórico, dos métodos de coleta e análise de dados, do tratamento aos valores culturais presentes no contexto estudado, até a escolha dos formatos e discursos para a apresentação dos dados. A importância da axiologia, ramo da filosofia que trata de ética, estética e religião, é ressaltada por Lincoln & Guba (2000), que apontam seu papel na compreensão dos discursos plurais sobre pesquisa e sua relevância.

Acreditamos que essas considerações levam a uma superação de binômios, tais como pesquisa pedagógica/pesquisa científica, pesquisa qualitativa/pesquisa quantitativa, pesquisa transformadora/pesquisa contemplativa, bem como universalismo/relativismo, na consideração do conceito de pesquisa e de sua relevância. A superação de binômios tem sido defendida em perspectivas multiculturais críticas pós-coloniais, em que a hibridização é interpretada como a marca fundamental para analisar-se o processo de formação de identidades e de discursos em um mundo complexo e sempre contingente. Nesse sentido, o conceito de pesquisa e critérios de sua relevância passam a ser entendidos enquanto argumentos construídos a partir de paradigmas, analisados em função das posturas epistemológicas e ontológicas assumidas pelos pesquisadores, admitindo-se possibilidades de ressignificações, hibridizações e interpenetrações, também elas plurais.

Mais do que se partir para a busca de um consenso do que seja o conceito de pesquisa – tomado como uma verdade universal passível de ser apreendida –, ou de se julgar sua relevância por critérios únicos, também eles pretensamente universais, o argumento que estamos defendendo é o de que a pluralidade de perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas representa uma riqueza para a pesquisa educacional, resgatando seu papel central na formação de professores críticos, reflexivos, que se abram, eles também, para o plural, o diverso, o diferente. Entretanto, reforçamos que, a partir de uma perspectiva de universalismo *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), pluralidade não significa abrir mão de critérios de rigor e de relevância: em tal perspectiva, tais critérios, considerados necessários para a efetivação da pesquisa, devem ser ressignificados em função dos paradigmas que orientam os pesquisadores, em uma perspectiva de diálogo, crítica e argumentação constantes. Trata-se de buscar situar, dentro da pluralidade de paradigmas e modos de se fazer pesquisa, os processos, também eles plurais, de construção de argumentos e significados de rigor e relevância nos discursos sobre pesquisa.

A partir dessa perspectiva, buscamos os significados da pesquisa e de sua relevância, a partir dos discursos daqueles que a efetuam, na Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso, a ser descrito a seguir.

Pensando pesquisa educacional a partir dos discursos: o que dizem professores-formadores

A partir do referencial teórico esboçado, o mergulho sobre os depoimentos de dezenove professores-doutores da Faculdade de Educação da UFRJ, a respeito de pesquisa em educação e de sua relevância, buscou captar os significados plurais dos discursos sobre essas questões, e não um sentido essencial, universal ou consensual das mesmas. Partimos da hipótese de que esses discursos são construídos em função de paradigmas estreitamente vinculados ao pesquisador enquanto sujeito multicultural (Lincoln & Guba, 2000; Canen, 2003a, b), e que a busca de um sentido pretensamente universal à pesquisa daria, a futuros professores e pesquisadores educacionais, uma visão limitadora, monocultural e homogênea da mesma, reduzindo sua potencialidade na formação de professores críticos e construtores de seus saberes.

As entrevistas foram realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante dois períodos acadêmicos. Foi utilizado um gravador e, as entrevistas foram conduzidas na Faculdade de Educação, em horários pré-estabelecidos, entre alunos da disciplina Metodologia da Pesquisa I – com os professores-formadores em questão –, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, discutido previamente com as pesquisadoras. As entrevistas foram transcritas pelos grupos de alunos, discutidas em aula e revisadas pelas pesquisadoras, que procederam então à análise do rico material produzido.

A análise dos dados seguiu a metodologia da análise de discurso, buscando-se analisar a estrutura e o conteúdo dos depoimentos coletados. Conforme Orlandi (2000), a análise de discurso não procura o sentido “verdadeiro” dos discursos, mas sua materialidade lingüística, a partir do enunciado e de sua relação com a produção de sentidos na constituição dos sujeitos. É interessante notar, em uma observação preliminar, que grande parte dos discursos sobre pesquisa, a partir dos sujeitos entrevistados, evidenciam um certo receio em tecer afirmações “categóricas”, ou mesmo oferecer uma definição “segura” a respeito do que seria pesquisa. De fato, as respostas à pergunta : “o que é pesquisa” começam, em sua maioria, com sentenças tais como: *“Ah, essa pergunta é muito ampla...Assim, num sentido mais geral, entendo pesquisa como”* ou, ainda, como *“A princípio, em linhas gerais, pesquisa seria”* e assim por diante. Este fato parece corroborar a idéia de que se torna difícil atribuir um sentido único, essencial, universal à pesquisa (Pooli, 1998; Lincoln & Guba, 2000), na visão dos próprios professores-formadores entrevistados.

Quanto ao conteúdo destes discursos, observa-se que a palavra “conhecimento” emerge em todos os depoimentos, evidenciando a relevância da pesquisa para o avanço do conhecimento educacional. No entanto, a partir da classificação de paradigmas proposta por Lincoln & Guba (2000), identificam-se visões diferenciadas no que diz respeito às formas pelas quais este conhecimento é interpretado nos discursos, resultando em visões, também elas diferenciadas, quanto ao papel da pesquisa educacional no acesso e/ou na construção desse conhecimento. Três perspectivas básicas destacaram-se na definição do que é pesquisa e do que seria o avanço possibilitado pelo ato de pesquisar, nos discursos analisados: uma, vinculada a posturas ontológicas e epistemológicas – presentes nos paradigma positivista e pós-positivista –, em que a realidade (e o conhecimento da realidade) é percebida como externa, única, universal, passível de ser apreendida pelo pesquisador. Nessa linha, a pesquisa serviria para se ter acesso a esse conhecimento, por intermédio de metodologias que permitiriam ao pesquisador “beber deste manancial”, promovendo um acúmulo do mesmo, a partir das ações dos pesquisadores.

Alguns depoimentos ilustram essa perspectiva, como os das duas professoras abaixo:

Profª. A: *“O mote é ensinar e aprender, então ninguém pode dominar todos os conhecimentos que estão por aí, mas para você não ficar defasada das grandes discussões, você tem que receber informações, de tal modo que seja capaz de não se cansar de buscar novos conhecimentos, para você estar sempre se atualizando... Pesquisa é vivenciar o conhecimento, buscando sempre novos conhecimentos, não ficando restrito àquela primeira informação (...) que nos provoque a busca de novas informações para reforçar aquelas que já recebermos. A única forma disso acontecer é através da pesquisa. (...)”*.

Profª. B: *“Pesquisa é a fonte geradora do conhecimento, é o exercício do conhecimento. Sua relevância está em fazer com que nos esforcemos em buscar revelações, quer dizer, questões, fenômenos, fatos do cotidiano e da vida como um todo... pesquisa em educação é a fonte geradora do conhecimento no âmbito mais extenso da ciência. No caso da educação ela vem a ser, digamos, um berço do conhecimento na educação. Não somente o berço, mas o fluxo de atualização permanente do conhecimento (...). Sua relevância é fazer com que nos esforcemos em buscar revelações de questões, fenômenos, fatos do cotidiano e da vida como um todo (...) o conhecimento é infinito e a busca do conhecimento é um desafio”*.

A visão de um conhecimento pronto, à espera de sua “revelação”, por parte do pesquisador, parece impregnar o discurso sobre pesquisa em ambos os depoimentos ilustrados, evidenciando uma postura ontológica e epistemológica identificada com os paradigmas positivista e pós-positivista (Lincoln & Guba, 2000; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998). Mais do que uma construção, por parte do pesquisador, nesse tipo de discurso o conhecimento é algo externo

ao mesmo, uma essência, universal, estática e passível de ser acessada e controlada, no processo de pesquisa. O caráter de cumulatividade do conhecimento científico também é evidente nessa postura, imperando uma visão reificada das condições sociais e históricas em que esse conhecimento é produzido, ignorando conflitos e lutas presentes no processo (Popkewitz, citado por Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998, p. 140).

Em uma segunda perspectiva, a definição de pesquisa pareceu assentar-se em uma visão que denominamos de universalismo *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), em que características identificadas por autores como Lüdke (2000), Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998) como inerentes a qualquer processo de pesquisa, estavam presentes (problematização da realidade, referencial teórico etc.), porémeramentendidas como necessariamente vinculadas às visões de mundo do pesquisador, que as recontextualiza e ressignifica. Nessa perspectiva, a partir de Lincoln & Guba (2000), o que se observa é a predominância de posturas ontológicas e epistemológicas associadas ao paradigma da teoria crítica: o conhecimento não mais é entendido como essência, mas sim como uma construção, a partir da interação dialética entre fatores ligados a mecanismos sociais, culturais e políticos e as subjetividades de pesquisadores e sujeitos pesquisados, imersos nesse contexto mais amplo. A pesquisa, nesse tipo de discurso, tem a validade e a relevância asseguradas na medida em que esteja imbuída de uma perspectiva transformadora da realidade desigual e opressora, em busca da democratização do ensino e da justiça social (Lincoln & Guba, 2000; Tabachnick, 1998).

Alguns depoimentos ilustram essa perspectiva:

Profª. C: *“Entendo pesquisa como (...) um trabalho que envolve você construir um problema, procurar saber mais sobre aquele problema, você encontrar evidências daquilo que deseja mostrar ou demonstrar; chegar a algumas conclusões, dessa maneira você estará contribuindo ... com o avanço do conhecimento científico (...). O problema de pesquisa não é um problema no sentido prático do termo. Um problema de pesquisa é algo construído pelo pesquisador. É ele que define os limites, a natureza, o âmbito do problema e o problema de pesquisa tem que ser algo que possa ser pesquisado... A capacidade de você definir o seu problema, de você definir hipóteses ou questões orientadoras que permitam avançar no conhecimento desse problema, encontrar uma metodologia adequada para o problema pensado, ter um quadro teórico sólido ...dependendo do quadro teórico, as perguntas serão umas ou outras... e, finalmente, com a ajuda dessa metodologia e dos seus autores de sustentação, mais a inteligência e intuição do pesquisador, a aplicação que ele dá ao trabalho, espera-se que ele chegue a algumas conclusões, alguns resultados (...) Nossa pesquisa foi uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um bom exemplo de potencial grande e desafio maior ainda...É muito bacana, pois supõe que a pesquisa vai ter um sentido social, um sentido político, um*

sentido transformador... que ela não ficará restrita às prateleiras das bibliotecas, uma coisa morta, e sim uma coisa viva, uma coisa real.

Interessante notar, a partir do depoimento acima, a presença de elementos identificados por Lüdke (2000) e Alves-Mazzotti & Gewandszjanjder (1998) como inerentes ao processo de pesquisa, porém ressignificada no contexto do pesquisador. Uma outra ordem de considerações refere-se ao fato de que a relevância da pesquisa, nesse tipo de discurso, dá-se na proporção em que seu impacto social promova transformações, como preconiza Tabachnick (1998), a partir do paradigma da teoria crítica (Alves-Mazzotti & Gewandszjanjder, 1998; Lincoln & Guba, 2000).

Uma terceira perspectiva, de caráter relativista, emerge nos discursos que definem pesquisa. Coadunada com pressupostos ontológicos e epistemológicos, identificados por Lincoln & Guba (2000) em um paradigma construtivista social, o conhecimento, nesses discursos, é entendido como sendo construído subjetivamente, no contexto específico e local da pesquisa; ele próprio sendo plural, na medida em que plurais são os sujeitos da pesquisa e seus modos de significação do real. Contrapondo-se à visão de pesquisa presente no paradigma da teoria crítica (e evidenciada nos discursos acima analisados) como envolvendo certos construtos “universais” a serem ressignificados pelo pesquisador, essa terceira perspectiva traz a idéia de que não há como se definir pesquisa. Isso porque, nessa terceira visão, pesquisa é compreendida como uma construção do pesquisador, um discurso tecido no ato mesmo de pesquisar, assumindo significados relativos a visões de mundo dos diversos sujeitos que fazem parte da pesquisa e cujas vozes devem ser incorporadas no processo.

Algumas ilustrações podem ilustrar o ponto:

Profa. D: *“Não dá para definir pesquisa, pois a definição de pesquisa pressupõe um significado único. Pesquisa, na verdade, é construída socialmente pelos pesquisadores de uma determinada área. Inclusive, áreas diferentes, têm significados/conceitos de pesquisa diferentes. (...) Para saber o que é pesquisa em educação, nós precisamos conhecer o campo da educação e as diferentes abordagens que, na minha concepção, deveriam ser feitas.”*

Prof. E: *“A pesquisa, na realidade, está posta como o que necessita de esclarecimento: pesquisa, a princípio, é algo que se busca, que se desconhece. (...) Temos uma intencionalidade, mas não sabemos ainda o que iremos encontrar ... Nesse sentido, a idéia é sempre buscar algo que está obscurecido, que nós temos interesse em conhecer... A pesquisa é o campo do desconhecido...”*

A relativização do conceito de pesquisa, nos depoimentos acima, revela-se a partir da abertura ao que será encontrado na realidade local. A construção da realidade e do conhecimento é vista como um processo em curso, a partir das subjetividades do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, mas não vinculada a nenhuma categoria apriorística ou universal – seja ela um problema, um referencial teórico, ou, em outro plano, uma perspectiva de transformação social ou de democratização.

É importante ressaltar, neste momento, que as análises das perspectivas acima delineadas, como toda tentativa de classificação, são limitadoras e devem ser interpretadas, necessariamente, como “licenças didáticas” no sentido de permitir uma melhor compreensão de tendências dos discursos sobre pesquisa em educação. Na verdade, as contradições, hibridizações e ressignificações destes discursos – no âmbito das pesquisas realizadas pelos professores-formadores entrevistados ficaram evidentes quando, a seguir, perguntamos aos mesmos que tipos de pesquisas têm sido realizadas em educação, incluindo as suas próprias.

Nesses depoimentos, emergia a riqueza, o dinamismo e a pluralidade de suas visões, desafiando as três categorias “estanques” eleitas por nós. De fato, depoimentos como da profa. A, por exemplo, identificada por nós, anteriormente, como impregnado por posturas epistemológicas e ontológicas associadas por Lincoln & Guba (2000) ao paradigma pós-positivista (particularmente em sua visão de pesquisa como acúmulo de conhecimento a ser acessado por um pesquisador pretensamente neutro), é, no entanto, tensionada quando essa mesma professora passa a descrever sua própria pesquisa. Esta, segundo suas palavras, estaria interessada na promoção da democratização do acesso ao ensino superior por camadas desfavorecidas da população – o que caracterizaria a presença de categorias do paradigma teórico-crítico (Lincoln & Guba, 2000; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998; Tabachnick, 1998). Da mesma forma, a postura relativista, construtivista social, presente no discurso da profa. D sobre pesquisa, é tensionada pelo restante de seu depoimento, quando se refere à sua pesquisa propriamente dita. Nesta, elementos “universais” a serem ressignificados pelo pesquisador emergem identificados como pertencentes a uma postura universalista *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), como se evidencia a seguir, a título de ilustração:

Profa. D: (...) *Nem sempre o campo pesquisado é empírico, o pesquisador não pode estar condicionado a encontrar todas as informações no campo, seja na escola ou em uma atividade fora da escola. Por isso, o pesquisador tem que ter uma concepção teórica, para lhe dar as perguntas que serão feitas na prática escolar ou fora dela. Então, pesquisa em educação pressupõe ter uma concepção teórica no campo da educação, para poder investigar os processos educacionais, formais ou informais Na verdade, a metodologia vai sendo construída no processo de pesquisa, pois a partir da teoria é que vamos investigar documentos, confrontar esses documentos com textos acadêmicos, vamos buscar significados nesses documentos (...) e é nesse sentido que a metodologia vai ser construída”.*

Evidencia-se, a partir desse depoimento, a presença dos elementos “universais” identificados nos depoimentos vinculados à segunda perspectiva, tensionando e hibridizando-se com o discurso relativista, vinculado ao paradigma construtivista social, evidenciado na definição de pesquisa inicialmente fornecida pela professora em questão (conforme comentado anteri-

ormente). Da mesma forma, a busca por algo novo, desconhecido, presente no discurso do prof. E, ganha contornos mais nítidos na descrição de sua pesquisa, voltada à compreensão das visões de mundo do “outro”, a partir das categorias nativas, que emergem no campo pesquisado.

Nesse sentido, a pluralidade de paradigmas nas definições de pesquisa, bem como seus tensionamentos, dão idéia pávida da complexidade do processo de pesquisa e de sua riqueza. Tal pluralidade emerge na definição de pesquisa, estando, conforme argumentamos, estreitamente ligada a visões de mundo e paradigmas de pesquisadores como sujeitos multiculturais, com histórias de vida e visões de mundo singulares, que se refletem nas formas pelas quais percebem o processo de pesquisa e sua relevância. Da mesma forma, tal pluralidade encontra eco na compreensão da pesquisa como construção discursiva, intimamente ligada a marcas que caracterizam o sujeito discursivo, tendo, na análise de discurso, um dispositivo que busca captar a determinação dos sentidos que constituem a identidade desse sujeito e os sentidos plurais de seus discursos (Orlandi, 2000), nesse caso, sobre pesquisa. E é justamente tal pluralidade de sentidos que, argumentamos, confere riqueza e possibilidades à pesquisa como caminho viabilizador de uma formação docente crítica e participativa, em sociedades cada vez mais multiculturais.

Conclusões

Não somos sujeitos neutros e nossas pesquisas não são neutras: elas refletem valores, posturas políticas e ideológicas, que devem ser trazidas à tona. A busca de um paradigma único em pesquisa significa a busca de uma visão monocultural, homogênea e essencializada da pesquisa, limitadora da riqueza de possibilidades que informam o ato de pesquisar. Entendida como um processo discursivo, argumentativo, assentado em categorias intimamente ligadas às identidades dos sujeitos discursivos e a paradigmas de análise por eles abraçados, a pesquisa pode representar um caminho possível para a formação de professores críticos, construtores de saberes, conscientes do papel de suas crenças e visões de mundo na construção do conhecimento e na sua atuação junto a seus alunos e futuros professores. A análise dos discursos sobre pesquisa efetuada por nós, a partir dos depoimentos de professores-formadores em uma instituição de formação docente, tomada como estudo de caso, indica um caminho rico, desafiador e complexo, que pode ajudar a repensar nossas possíveis pretensões a uma universalidade de nossos discursos sobre pesquisa.

Entender nossas visões como não-universais, mas sim, efetive, ideologicamente marcadas, pode clarificar, para nós mesmos e nossos alunos – futuros professores – o impacto das mesmas sobre as pesquisas que realizamos. Contrastar tais visões com aquelas pertencentes a outros paradigmas, identificar potenciais e limites das mesmas para o enfrentamento dos nossos problemas

educacionais, passam a ser estratégias pelas quais a pluralidade de caminhos de pesquisa pode ser trabalhada, no nosso cotidiano como professores-pesquisadores e professores formadores de futuros professores e pesquisadores, num horizonte de valorização da pluralidade cultural, de desafio a preconceitos e de abertura para o diverso.

A questão se coloca, agora, em outros termos: em que medida continuamos separando discursos científico e pedagógico ou, ao contrário, temos trabalhado com ambos, de forma articulada? Em que medida pesquisa tem sido definida como um processo neutro? Com que frequência temos apresentado nosso discurso sobre pesquisa como universal, ao invés de reconhecer sua contingência e sua vinculação a nossos paradigmas específicos, a nossas visões de mundo?

Tais questões, bem como outras referentes a aspectos como a articulação ensino e pesquisa, salientada na literatura na área, mas nem sempre coadunada nos discursos dos professores-formadores entrevistados, merecem ser mais pesquisadas por nós. Da mesma forma, outras pesquisas que busquem delinear metodologias e paradigmas que parecem dominar o cenário de nossas instituições, buscando focalizar em que medida incorporam a pluralidade e o multiculturalismo em suas formulações, podem representar contribuições interessantes na área.

Nossa defesa da pesquisa em educação não poderá ser limitada a uma visão inserida no universo discursivo de um só paradigma, mas sim a partir da compreensão do mesmo como uma dentre inúmeras possibilidades de construções discursivas e argumentativas. Trata-se, assim, de buscarmos questionar em que medida raça, gênero, etnia, linguagens, culturas, histórias de vida, sexualidade e outros determinantes culturais, sociais e históricos estão informando nosso olhar sobre essas questões, sob pena de reduzirmos nossa pesquisa a uma visão objetizada, essencializada e única. A atividade discursiva do pesquisador estará necessariamente comprometida com sua identidade, que se constrói a partir destes determinantes. Os discursos assim produzidos são fruto da vontade de dizer, de entrar em diálogo com diferentes discursos e assim delimitar-se como locutor legítimo.

Tornar a pesquisa “objeto de pesquisa” significa também verificar em que medida nossos cursos de metodologia da pesquisa a têm trabalhado como fenômeno multicultural, construído, múltiplo, ou, ao contrário, como essência, única, universal, homogênea e imutável. Da mesma forma, questionar em que medida nossas pesquisas e nossa atitude de problematização estão emergindo nos conteúdos que ministramos a nossos futuros professores pode representar um campo relevante para investigações. Como a pesquisa que fazemos tem sido “passada” para nossos alunos, em disciplinas de conteúdo que ministramos? Perpassam esses conteúdos? Deveriam perpassar? Ou são momentos distintos? A pesquisa deveria limitar-se à disciplina metodologia de pesquisa? Ou fazemos e ministramos pesquisa, em nosso cotidiano?

Compreender o conceito e a relevância da pesquisa educacional como construções que se materializam nos discursos e refletem paradigmas plurais ajuda a flexibilizar nossas visões e nossos discursos. A partir de tais colocações, que se pretendem pontos de partida para debates sobre a pesquisa em educação, julgamos a pertinência e a urgência de se trazer à tona a pesquisa como objeto de investigações, cada vez mais, de forma que sua defesa, na formação de professores, adquira contornos concretos, plurais e enriquecedores, com vistas à formação de professores críticos. Tal caminho plural pode contribuir para que nossos cursos de formação docente possibilitem, a futuros professores, maiores possibilidades de se converterem em produtores e consumidores críticos de conhecimentos, reconhecendo sua não neutralidade, abrindo-se para perspectivas plurais de pensamento e de construção da cidadania.

Notas

1 Versão Preliminar deste artigo foi apresentada no 13º COLE, Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 17 – 20 de julho de 2001.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando, *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1998
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas, *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, 1999, p. 89-102.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, 2000, p. 135-149.
- CANEN, Ana. Child education and literacy learning for multicultural societies: the case of the Brazilian national curricular references for child education, *Compare*, v. 33, n. 2, p. 251-264, 2003a.
- CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo, Dossiê Diversidade cultural e educação indígena, *Série Estudos: Periódico em Educação da UCDB*, n. 15, 2003b.
- CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus Editora, 2001.
- LINCOLN, Yvonna & GUBA, Egon. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research* (Second Edition). London: Sage Publications, 2000, p. 163-188.

- LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?. In: Candau, Vera Maria (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000, p. 101-114.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, Editora da Unicamp, 1997
- OLIVEIRA, Renato José de, CANEN, Ana & FRANCO, Monique. Ética, Multiculturalismo e educação: articulação possível?, *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000, p. 113-126.
- ORLANDI, Eny. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2000.
- PERELMAN, Chaim. *Ética e direito*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- POOLI, João Paulo. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento, *Educação e Realidade*, v. 23, n. 2, 1998, p. 95-107.
- QUEIROZ, Clara, A Ciência em debate. In: *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri, 1998, p. 451-458.
- TABACHNICK, ROBERT, Useful educational research in a transforming Society, *Journal of Education for Teaching*, v. 24, n.2, 1998, p. 101-108.
- WILSON, John. Preconditions for educational research, *educational research*, v. 40, n. 2, 1998, p. 161-168.

Ana Canen é professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pesquisadora do PROEDS/UFRJ, pesquisadora do CNPq.
Endereço para correspondência:
acanen@globocom

Ludmila Thomé de Andrade é professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
ludthome@fe.ufrj.br



CURRÍCULO-MAPA:

linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO – Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Este trabalho mostra alguns caminhos percorridos e os traçados efetuados pelas pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil, divulgadas no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da ANPED nos últimos dez anos. Inspirada nos trabalhos de Deleuze (1992 e 1998) e Deleuze e Guattari (1995 e 1997) o trabalho procura traçar linhas e acompanhar alguns movimentos curriculares para esboçar um mapa do currículo pós-crítico e registrar as orientações, direções e criações desses estudos. Os traçados esboçados por este estudo, portanto, têm por objetivo mostrar os mapas formados pelas pesquisas pós-críticas sobre currículo que, com base na perspectiva aqui adotada, evidenciam expansões, fraturas e aberturas nos quadros convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil. Argumento que nos mapas montados por essas pesquisas existe uma criação: o currículo pós-crítico, que chamo aqui de *currículo-mapa*. Mostro, então, o esboço desse mapa, as linhas que foram traçadas e a potencialidade do currículo-mapa criado pelos/as pesquisadores/as do campo curricular brasileiro.

Palavras-chave: currículo, pesquisas pós-críticas sobre currículo e cartografia.

ABSTRACT – Map-curriculum: lines and tracings of post-critical research about curriculum in Brazil. This study shows some of the trodden upon paths and the effected tracings of post-critical research about-curriculum in Brazil, as conveyed by the Working Group of Curriculum within the National Association for Educational Post-Graduation and Research (ANPED in Portuguese), in the last ten years. Building upon the thinking of Deleuze (1992 e 1998) and Deleuze and Guattari (1995 e 1997), the article seeks to trace lines and follow some of the curricular movements so as to outline a map of the post-critical curriculum research and register the orientations, directions and creations of such research. The tracings gleaned by the present study aim to show the maps formed by post-critical research about curriculum. Based on the theoretical perspective adopted here, I contend that such tracings evidence expansions, fractures and openings within the conventionally produced frameworks in the field of curriculum in Brazil. I argue that in the maps made up by such research there is a process of creation of a post-critical curriculum, which I call here as a “*map-curriculum*”. I then show the sketching of that map, as well as the lines that have been traced in it and the potentials of that “map-curriculum” as created by researchers within the curricular field of studies in Brazil.

Keywords: curriculum, post-critical research in curriculum and cartography.

*Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de "esquizoanálise", essa análise das linhas, dos espaços, dos devires (Deleuze, 1992, p. 48).
A esquizoanálise é uma análise militante (Deleuze, 1992, p. 30).*

Este trabalho¹ mostra alguns caminhos percorridos e movimentos efetuados por estudos realizados no campo curricular brasileiro. Centrando atenção em um espaço específico de divulgação de pesquisas sobre currículo, este trabalho mostra algumas linhas que vem sendo estendidas nesse campo pelos/as pesquisadores/as da área. Ele indica compreensões dos traçados das pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil divulgadas no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)² no período de 10 anos.

Para isso tracei um marco: o início de apresentação de trabalhos com *grãos* pós-críticos na ANPEd em 1993, e analisei todo o percurso até 2002. Antes de 1992 não encontrei, em qualquer Grupo de Trabalho, referências às questões colocadas pelas teorias pós-críticas. Em 1993 dois trabalhos são apresentados em outros GTs: GT de Sociologia da Educação e GT de Metodologia e Didática. Esses trabalhos são: "Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos", apresentado por Tomaz Tadeu da Silva (1993) e "Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico", apresentado por Lucíola Licínio Santos (1993).

Embora vinculados a outros GTs, os dois trabalhos tratam de questões de interesse do campo curricular. Silva (1993) discute as questões centrais do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, mostrando as continuidades e as rupturas em relação à sociologia do currículo e à pedagogia crítica. Santos (1993), por sua vez, discute as relações entre poder e conhecimento, com base nas contribuições de Michel Foucault sobre poder-saber.

No GT Currículo, esse início ocorreu no ano seguinte, com um trabalho apresentado por Sandra Corazza (1994) que, usando a operação da desconstrução de Jacques Derrida, analisa o currículo de uma escola em que o construtivismo pedagógico, como significado transcendental, opera como uma grande teoria de currículo³. Desde então, trabalhos que adotam perspectivas pós-críticas expandiram, contagiaram, proliferaram...

Na realização deste estudo, para fazer os traçados que aqui apresento, além dos trabalhos apresentados no próprio GT, incorporei na análise os trabalhos apresentados nas mesas redondas da ANPEd que tinham pesquisadores/as indicados/as pelo GT Currículo. Inspirada nos trabalhos de Deleuze (1992 e 1998) e Deleuze e Guattari (1995 e 1997), a perspectiva aqui adotada procura traçar linhas e acompanhar alguns movimentos curriculares, nos últimos dez anos, não para fazer história, mas para registrar "orientações, direções, entradas e saídas" (Deleuze, 1998, p. 10). Esboçar um mapa do currículo pós-crítico é mais

geografia do que história (ibidem); é análise dos movimentos, dos encontros, desencontros, das linhas e dos traçados efetuados.

Os traçados esboçados por este estudo, portanto, têm por objetivo mostrar os mapas formados pelas pesquisas pós-críticas sobre currículo que, com base na perspectiva aqui adotada, evidenciam expansões, fraturas, conquistas e aberturas nos estudos convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil. Argumento que nos mapas montados por essas pesquisas existe uma criação: o currículo pós-crítico que chamo aqui de *currículo-mapa*. No que se segue mostro o esboço desse mapa, as linhas que foram traçadas e a potencialidade do currículo-mapa criado pelos/as pesquisadores/as do campo curricular brasileiro.

Esboço de um mapa: procedimentos

O currículo pós-crítico pode ser lido como um mapa. Afinal, nele encontramos um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas (Deleuze, 1992, p. 47). O mapa, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 22), é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas, “susceptível de receber modificações constantemente”. As linhas “são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (ibidem) e, por isso mesmo, são constitutivas do currículo-mapa. Se o currículo-mapa é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras. O currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, *desterritorializar* e *reteritorializar* (Deleuze e Guattari, 1995).

Para recompor o mapa do currículo pós-crítico adotei os seguintes procedimentos: primeiro, caminhei até os *grãos* jogados no território escolhido (o GT Currículo da Anped) e lá observei atentamente. Pude sentir, já nessa primeira trilha, que os *grãos* ali deixados – constituídos inicialmente por: “relações de poder” “identidades individuais e sociais”, “representação de grupos sociais e culturais”, “práticas de significados³”, – foram transportados para longe por uma torrente de energias e forças, a uma velocidade assustadora.

Em seguida, procurei seguir as valas que a torrente de energias escavou para que eu pudesse conhecer a direção do escoamento. Aí, encontrei muitas invenções curriculares. Encontrei também pacotes de sensações e de relações que sobreviveram àqueles/às que vivenciaram as experiências e experimentações provocadas pelas forças e atrações daqueles grãos. Encontrei ainda um misto de outras relações: multiplicidades de conceitos, aprisionamentos de significados para o currículo, tentativas de fugas de identidade única para o campo, “máquina de guerra” (Deleuze e Guattari, 1995) contra as certezas e os binarismos tão comuns no currículo: currículo em ação X currículo escrito, alternativo X

oficial, multiculturalismo X monoculturalismo, universalismo X relativismo etc. Enfim, pude ver no território examinado “linhas de diferentes tipos” (Deleuze, 1992), que são traçadas na busca de produção de novos sentidos para o campo curricular.

Talvez, por isso, tudo parecia-me muito misturado. Estudos que não se diziam pós-críticos traziam discussões que faziam tentativas claras de experimentar caminhos investigativos bem diferentes daqueles usuais nas pesquisas críticas sobre o currículo⁴. Ao mesmo tempo, encontrei estudos que dizem trabalhar com perspectivas “críticas pós-modernizadas” ou com o “multiculturalismo crítico pós-colonial”, mas que dificilmente poderiam ser incluídos no mapa do currículo pós-crítico. Afinal, essas pesquisas estão explicitamente preocupadas em dizer “como o currículo deve ser reconstruído para a emancipação de determinados grupos e para a construção de uma sociedade multicultural e democrática”, “como é o multiculturalismo nas políticas oficiais e como deve ser um currículo multiculturalmente comprometido” e “o que seria mesmo uma prática pedagógica multicultural”⁵.

Busquei, então, os estudos que, mesmo estando no mesmo território, pareciam-me muito afastados entre si. Todos aqueles que foram criados no *espaço-entre* esses extremos, no *meio*, interessaram-me para discutir o currículo-mapa que, como se sabe, é também pós-crítico. Inspirada em Deleuze (1998) fiz duas perguntas a esses estudos: De que esse currículo se compõe? De que *afectos*⁶ esses currículo é capaz? Direcionada por essas questões e seguindo o curso das energias por meio daquilo que cresceu pelo meio, pude ver o aumento do território das pesquisas pós-críticas sobre currículo. É sobre essa força, sobre seu crescimento e sobre sua capacidade de expansão que quero falar.

Desterritorializando conceitos e reterritorializando-os no campo curricular

Inicialmente é necessário explicitar: por que o currículo-mapa é pós-crítico? Ele é pós-crítico porque faz traçados e trajetos, sempre mutantes, que mostram conjunções, disjunções e lacunas produzidas nos movimentos de *desterritorializações* e *reterritorializações*, que geram trajetórias marcadas pelo pensamento pós-crítico. Em particular, existe uma forte influência no currículo-mapa dos trabalhos de Michel Foucault. Existem também algumas produções com base nas elaborações de Gilles Deleuze e Jacques Derrida.

Mas as inspirações não são somente essas. A linguagem usada nas pesquisas pós-críticas sobre o currículo recebe influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer* etc. Com isso, o currículo-mapa realiza, no pensamento curricular, substituições, rupturas, mudanças de ênfases e fraturas

em relação ao currículo-crítico. Suas produções e invenções têm pensado currículos que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, a diferença e a invenção.

Por isso, é preciso ficar explícito desde já: o currículo-mapa é uma invenção cultural! Ele nem pensa em negar isso. Ao contrário: convida-nos constantemente a olhar qualquer currículo como uma invenção. Instiga-nos a fazer outras invenções e “pensar o impensado” nesse território. Ele é aberto, aceita diferentes traçados e faz pensar coisas diferentes no currículo. Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberto, não se preocupa em “definir o que é mesmo currículo”. Afinal, sabe muito bem que a resposta a essa questão só será dada com base na perspectiva teórica que se estiver utilizando.

Contudo, é preciso lembrar que, exatamente quando o currículo pós-crítico quer expandir suas análises para diferentes textos curriculares, quando quer produzir novos sentidos, outros conceitos, expandir, povoar e contagiar, somos “lembrados/as” que nem tudo pode ser currículo, que é necessário discutir e definir “o que deve e o que não deve ser curricular”⁷.

Mesmo aceitando a discussão, o currículo-mapa mostra que tem preocupações muito diferentes. No currículo-mapa, *um currículo* é tantas definições quanto formos capazes de construir. Além disso, não se preocupa com modos de ensinar para a libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou com currículos legítimos. A não ser para problematizar tudo isso: esses modos, essas formas, esses conteúdos, o sujeito, a libertação, o que é considerado justo, democrático, legítimo e para mostrar que, no currículo-mapa, existem múltiplos caminhos a serem percorridos, nenhum deles isento de poder.

Mas o currículo-mapa mostra que nesse currículo existem muitas entradas. Podemos adentrar nesse território por diferentes trajetos, desde que observadas algumas precauções necessárias. Neste estudo, por exemplo, entrei nesse currículo pelo caminho da expansão, e percorri a sua força de proliferação e de povoamento. Procurei assim seguir as linhas que vêm sendo traçadas nesse território e mostrar sua capacidade de expandir e conquistar.

O currículo-mapa é um composto, um consolidado de linhas e curvas. É composto por linhas e traçados que dificilmente sabemos onde começam e onde terminam. Mas a sua força não está mesmo em nenhuma origem e nem em nada oculto. Está naquele *meio* que vemos, sentimos e nos deixamos afetar⁸. Por isso, esse currículo é, por um lado, rebelde, revoltoso, bagunceiro, desordeiro, perigoso; e, por outro, fascinante, amoroso, sedutor, puro “afectos” (Deleuze e Guattari, 1992). Em alguns momentos é tudo isso junto. Ele desarruma o que já foi pensado no currículo. Mostra a importância de criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar...

O currículo-mapa gosta de inventar, diferenciar, *repetir*. Mas atenção: a repetição aqui é baseada em Deleuze (1988), portanto, “não é generalidade” e

nem o procedimento de “reunião das coisas supostamente semelhantes sob o mesmo conceito ou a mesma lei” (p. 24). Repetição é o que vem primeiro; é a força que faz a criação. Nesse sentido, não tem qualquer ligação com “constância e permanência” e nem está ligada à “reprodução do mesmo e do semelhante”. Repetição do semelhante não faz parte do pensamento de Deleuze. A repetição tem ligação com a produção da singularidade e da diferença. Ela é *transgressão*. Põe a lei em questão. Manifesta sempre “uma singularidade contra os particulares submetidos à lei e um universal contra as generalidades que fazem a lei” (Deleuze, 1988, p. 27). A repetição é crucial para a própria criação; é a condição da diferença. A repetição é aquilo que faz agir a diferença; é o “motor” da diferença. É pura invenção!

E a repetição faz agir a diferença no território do GT Currículo todas as vezes que há tentativa de “reunir as coisas supostamente semelhantes” sob o conceito de currículo. Afinal, não faltam no campo do currículo “guardiões do território” que trabalham para reunir sobre uma mesma lei aquilo que é supostamente curricular e, assim, excluir aquilo que querem fazer acreditar que não é curricular. É preciso mais uma vez por a lei em questão e transgredir, fazer proliferar a diferença, o singular, a criação, o movimento. O currículo-mapa tem feito agir a diferença em diferentes momentos. Tem inventado, mobilizado, sacudido.

Linhas e contornos do currículo-mapa: invenções

O currículo-mapa inventa coisas provocativas, surpreendentes, alegres, divertidas, cheias de graça. Ele é *clandestino*! Afinal, o que dizer, por exemplo, de um certo “Manifesto”⁹ apresentado, de surpresa, em uma mesa-redonda de um grande evento da educação, provocando perplexidades, admirações, indignações e surpresas? Sem falar que, quando pensávamos que o currículo-mapa encontrava-se sossegado, ele aparece faceiro mais uma vez, no mesmo Manifesto, publicado em um *saco de papel* de uma editora, que é distribuído aos/às participantes da 23ª Reunião da ANPEd. Trata-se de um manifesto que convoca os/as educadores/as a: “dispersar, disseminar, proliferar, multiplicar, descentrar, desconstruir o significado, o texto, o sujeito, a cultura, a comunicação, o currículo, a pedagogia”. Convoca, entre muitas outras coisas, a: “(...) desconfiar de qualquer nostalgia por uma origem perdida, subjetividades inteiriças, consciências lúcidas, saberes imaculados, comunidades solidárias”. Estimula a “invenção em vez da revelação, a criação em vez da descoberta, o artefato em vez do fato e o feito em vez do achado”¹⁰.

Além de provocativo, desordeiro, inventivo, puro *acontecimento*, esse manifesto é inteiramente clandestino, nômade, viajante. Afinal, foi apresentado no “20º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)”, realizado no Rio de Janeiro, em junho de 2000, mas não se encontra nas publicações

daquele evento. Pode ser visto apenas em *texto digitado* com educadores/as brasileiros/as e em um *Saco de Papel* da Editora Autêntica.

Mas o currículo-mapa não pára por aí. Ele não se intimida com as perplexidades provocadas. Continua na luta para fazer proliferar a diferença. Não faz qualquer concessão aos sentidos já produzidos. Está sempre criando novos sentidos. Nunca toma partido do “bem universal”. Tampouco opta pelo “mal universal”. Prefere sempre o *meio*. Gosta do hífen, do híbrido, do “espaço-entre”, do multidisciplinar, da mestiçagem, da mistura. Ali no meio enche-se de força, circula, move-se, desloca, transita. É possível ver multiplicidades, pacotes de sensações, energias, potências e muitas linhas no mapa do currículo pós-crítico. Ele faz *sentir*!

Afinal, como não sentir ainda os burburinhos, a perplexidade, o nervosismo, as risadas, a indignação, a revolta, a admiração, a surpresa e outras sensações provocadas pela “dor do hífen de ligação do currículo oficial e do alternativo”? Impossível não sentir a confusão provocada pelo argumento de que nossas propostas curriculares atuais estão no meio, no traço de união, no hífen de ligação do oficial e do alternativo. “Que esses currículos são fusão, associação, combinação”. Que nossos currículos alternativos estão presentes, “encravados no currículo nacional”. E que, este, o currículo oficial está também nos currículos que organizamos, implementamos e ensinamos (Corazza, 2000). Não é mesmo impiedoso esse currículo?

Esse currículo diabólico faz pensar e instiga a criar, inventar, fazer, lutar. E quando ainda estamos com as flechas aí atiradas, pensando nas possibilidades de “des-fazer”, “des-montar”, “dis-juntar” aquilo que o currículo-mapa mostrou estar unido, ele já fugiu com uma velocidade assustadora. Ele inclusive já pode ser visto traçando outras linhas, desconstruindo outras certezas, outras verdades; explicitando outras relações de poder, outras “estratégias de governo”; experimentando outros pensares; improvisando outros sentidos e provocando outras sensações.

Problematizações

Considerando que há problemas a serem resolvidos, tarefas a serem realizadas e territórios a serem conquistados, o currículo-mapa atua na zona do indeterminado e aí faz problematizações, interrogações e questionamentos. Problematisa “o construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo” (Corazza, 1994). Interroga sobre “o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, tendo em vista os novos mapas culturais traçados pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado” (Silva, 1995). Questiona “as relações entre currículo, identidade, poder” e, portanto, as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social (Silva, 1996). Ele é mesmo um *questionador*!

Algumas das linhas do currículo-mapa parecem se desmanchar logo que traçadas. Elas somem no silêncio dado em resposta à sua força de inquietação. Não há aumento da potência dessas linhas e nem continuidade nos traçados iniciados. Talvez, porque, naquele momento, as linhas tenham sido fortes, vivas e cortantes demais. Será mesmo por isso? Talvez; apenas talvez... De todo modo, no currículo-mapa nem todas as linhas proliferam, ainda que tenham força suficiente para deixar os/as curriculistas incomodados/as, por muito tempo, em relação à temática abordada.

Assim, é possível observar, por exemplo, que a linha do *construtivismo como significado transcendental do currículo*, que uma curricularista tenta estender na arena do GT currículo, não é retomada no mapa do currículo pós-crítico. Essa linha já fora traçada inicialmente por um outro curricularista (Silva, 1993a), em outro espaço, para fazer a “desconstrução do construtivismo pedagógico”. Mas ela pára ali. Ninguém a retoma ou procura estendê-la no território analisado. Pelo menos por enquanto...

Já as linhas das “identidades sociais rebeladas” e das “lutas políticas por representação” são retomadas de diferentes modos, contagiando, proliferando, povoando. Prosseguem as problematizações, as explicitações e as investigações nessa linha de pensamento. É problematizado o currículo “sexista, generificado, etnocêntrico, e com uma sexualidade padrão¹¹”, discutindo estratégias para que o currículo possa *representar* de modo diferenciado os grupos que não exercem poder na sociedade. Ao estender a linha da luta por representação, é explicitado “o binarismo do currículo urbano, que exclui e homogeneiza as culturas não-urbanas” (Reali, 1996). É investigada também “a política cultural da avaliação” (Corazza, 1995), apontada como possuindo funções estratégicas na produção de uma política cultural da infância escolar e dos saberes escolares.

Contudo, há tipos de linhas muito diferentes no currículo-mapa. Há linhas que representam alguma coisa e outras que parecem abstratas, fugidias, que mudam de natureza ao se conectarem a outras linhas. É o que pode ser dito, por exemplo, de alguns trabalhos que, mesmo pegando as linhas das identidades rebeladas e das lutas por representação no currículo, ao se encontrarem com as linhas críticas que diferenciam “currículo em ação” de “currículo escrito” e que, em vez de preocupar-se com a “diferença em si mesma”, colocam força “no diferente”, mudam de natureza, aprisionam sentidos e fixam papéis para o currículo¹².

Há, então, nesse currículo, linhas de segmento pelas quais o currículo é “estratificado, territorializado” (Deleuze, 1992), organizado e significado. Há linhas que formam contornos e linhas que não formam contorno. Há outras sem segmento, de desterritorialização (ibidem), nas quais o currículo foge sem parar. Damos-lhe um sentido e ele já escapou. Tentamos outro, e ele já se foi para longe. Insistimos novamente, e ele desliza sem parar.

Com seu jeito desordeiro e cheio de humor, o currículo-mapa problematiza muito daquilo que parece organizado, definido, sério e coerente no campo

curricular. Expõe, por exemplo, a ambição da interdisciplinaridade, que se propõe a solucionar o problema da compartimentalização do saber escolar (Gallo, 1995). Mostra “o arcaísmo e o terrorismo da produção discursiva sobre a educação ambiental” (Grun, 1995). Faz rir da suposta isenção e desinteresse das tecnologias avaliativas da observação, da auto-avaliação e dos pareceres descritivos nos processos avaliativos, evidenciando “os olhos de poder sobre o currículo” (Corazza, 1996). O currículo-mapa pertence mesmo ao humor, à “desordem” e ao movimento.

Esse currículo contribui para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas, para o contágio de saberes minoritários (Deleuze, 1992). Ele é aberto: pode ser rasgado, revertido, multiplicado, disseminado. Nele, os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. É uma “máquina de guerra” (Deleuze e Guattari, 1997) contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades.

Expansões

O currículo-mapa expande, difere, replica. Expande o papel do currículo na produção dos sujeitos ao mostrar como o “bom mocismo juvenil é produzido e reforçado nas práticas curriculares” (Fraga, 1998). Difere das análises de “reformas curriculares consideradas como trazendo necessariamente mudanças sociais” (Mendes, 1998), expondo, ao contrário, as características de regulação, controle e continuidade das reformas curriculares. Replica “rizomas” por meio da proposição de que sejam questionadas as propostas de interdisciplinaridade para o currículo e de que seja pensada a “transversalidade dos saberes curriculares” (Gallo, 1996). Isso porque o currículo-mapa é proliferador, matilha, bando, legião.

As verdades e os valores da Educação, da Pedagogia e do currículo são tornados objetos de problematização no currículo-mapa. Afinal não importa mais perguntar se determinada abordagem, determinado conhecimento ou conteúdo é verdadeiro ou falso. Importa saber como determinados conhecimentos vieram a ser considerados mais verdadeiros que outros. Importa saber os processos, os procedimentos, a feitura, a fabricação. Importa descrever como funciona e como veio a funcionar de determinados modos. Em suas diferentes linhas, há encontros e traçados que destacam o caráter artificial das verdades e dos valores curriculares e explicitam os *processos* pelos quais as verdades são produzidas e os valores inventados. Suas linhas e seus traçados problematizam, de diferentes modos, os conhecimentos curriculares “legítimos” e questionam os processos que nos levam a considerar certos tipos de conhecimentos mais desejáveis que outros e alguns valores preferíveis a outros.

Desse modo, seguindo linhas e contornos do currículo-mapa já criados ou traçando novas linhas, vemos esse currículo variar os focos e experimentar a noção foucaultiana de poder nos mais diferentes objetos de pesquisa. Nesse sentido, é analisada “a vontade de cidadania do discurso da educação matemática” (Bampi, 1999). É discutido o currículo da informática educativa, mostrando “o processo de constituição de um discurso que enuncia verdades sobre as novas tecnologias e a infância” (Sommer, 2000). É evidenciado o processo de “produção de um tipo de currículo pela televisão brasileira”. Um currículo que, sem prescindir dos conhecimentos divulgados nas políticas oficiais para a educação é, também, “personalizado, bem-humorado, afetuoso, comunitário, divertido e participativo” (Paraíso, 2000).

A linha do poder no currículo-mapa prolifera e estende-se para os modos de subjetivação. Aliás, os sujeitos, as coisas e os objetos produzidos por diferentes currículos são linhas que estão constantemente sendo traçadas e que fazem encontros no mapa do currículo pós-crítico. É preocupação desse currículo expor aquilo que diferentes currículos formam, modificam, educam, fabricam, fixam. Tem-se perguntado nesse currículo freqüentemente: como nos tomamos o que somos? Por que queremos que alguém se torne um sujeito de um certo tipo? Por que certos conhecimentos? Por que determinadas formas? Por que alguns valores?

Nesse caso, o currículo-mapa tem perseguido as linhas do poder, das relações de poder para mostrar o que faz algo movimentar, formar, impor-se. A final, como defendeu recentemente Silva (2001), no território analisado – com o auxílio de “Nietzsche curricularista e do professor Deleuze” – “a existência de um currículo só faz sentido em sua relação (...) com um campo de poder. Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares”. Por isso, em vez de perguntar “o que é mesmo currículo”, é necessário perguntar: “que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo”? (ibidem).

Nesse sentido, sensível aos problemas curriculares reais vivenciados pelos praticantes do currículo, mas completamente indiferente a alguns/algumas curricularistas que afirmam que o currículo que interessa discutir é o “real” (aquele que de fato é realizado nas escolas), o currículo-mapa expande suas críticas a diferentes textos curriculares. Ai ele expõe, discute, explicita, explora, analisa, investiga.

Expõe, por exemplo, o processo de fabricação “da subjetividade libertadora pelos textos de Paulo Freire” (Cardarello, 2000). Explicita as práticas de “governo moral do infantil pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Uberti, 2000). Explora “a constituição do infantil ‘logogizador’ pela informática educativa” (Santos, 2000). Analisa as estratégias e as técnicas de poder-saber utilizadas no currículo dos jogos eletrônicos para educar os jogadores de determinados modos (Mendes, 2002). Pesquisa o investimento feito sobre a subjetividade docente pelo currículo da mídia educativa brasileira, para divulgar uma subjetividade

docente amorosa, corajosa, afetuosa, empreendedora e solidária (Paraíso, 2002). Mesmo estendendo as linhas do poder e da subjetivação, é possível ver que o currículo-mapa é pura replicação: currículo é um texto de Paulo Freire, o discurso da informática educativa, os discursos dos jogos eletrônicos, ou programas televisivos ...

Contudo, é preciso atenção e cuidado com esse currículo. Isso porque ele atira flechas para todos os lados. Algumas delas parecem fincar em determinados locais instaurando “espaços estriados” (Deleuze, 1992). Com essas flechas ficamos tentados/as a contemplar, refletir e comunicar. Tentamos a todo custo explicar e reduzir a diferença para eliminá-la, para igualar as coisas, para identificá-las. Falamos então em “respeito cultural no currículo”, “diálogo entre as culturas”, “tolerância no currículo”, “currículo multicultural”, “diversidade cultural”. O currículo parece paralisar. Aí é preciso atentar a outras flechas atiradas para mais uma vez ver *o currículo dançar*, como sugere Silva (2001).

E, realmente, o currículo-mapa faz dançar, movimentar com questionamentos, feitos por um curricularista naquele território, do tipo: “quem diz o que deve ser ensinado? De quem são os valores tornados universais? Por meio de quais processos determinados saberes se tornaram verdadeiros?” Ao atirar flechas que perseguem as *condições de invenção* dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, e que expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos, o currículo-mapa faz o currículo *dançar* (Silva, 2001).

Algumas das flechas atiradas parecem atingir o nosso âmago, e como que enfeitiçados e enfeitiçadas pelas energias que tais flechas carregam, ficamos *afetados*, nos tornamos outros/as porque nos deixamos guiar pelos pacotes de sensações, pelas novas maneiras de ver, dizer e ouvir criadas e instauradas pelas flechas lançadas. Com tais flechas, ficamos emocionados/as, corajosos/as, armados/as: uma “máquina de guerra” constituindo o “espaço liso” sobre “linhas de fugas”. Linhas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o “é isso”. O currículo-mapa movimenta, difere, cria e multiplica.

Outros traçados no mapa do currículo pós-crítico

Para finalizar a marcação dos caminhos e movimentos do currículo-mapa, aqui analisado, tomemos alguns casos da produção curricular pós-crítica, exemplos de mais energias lançadas no território analisado. Silva (1999) escreveu o *currículo como fetiche*. De forma divertida, cheia de humor e desejos, o currículo como fetiche enfeitiçou, encantou, seduziu, fez dançar. Acabou com as mais confortantes ilusões, com as seguranças, as certezas e as proteções dos fetichistas praticantes do currículo. Deixou-nos sem chão. Desfetichizou o currículo

lo e, ao mesmo tempo, restabeleceu a ambigüidade, a contradição, a indeterminação, o “transitar para lá e para cá”. Borrou fronteiras. Fez confundir, no território curricular, o legítimo com o ilegítimo, o original com a cópia, a cópia com o simulacro, o autêntico com o inautêntico. Colocou em dúvida definitivamente a autonomia do sujeito, a qual nós curriculistas não cansávamos de nos apegar. Por tudo isso, o currículo como fetiche desestabilizou, movimentou, provocou, enfeitiçou (Silva, 1999).

No mesmo ano, Corazza escreveu sobre o *currículo como modo de subjetivação do infantil*. Ainda posso sentir o pacote de sensações provocadas ao ouvirmos a crítica da subjetividade infantil, ao escutarmos sobre o que somos, sobre a astúcia do autoconhecimento e sobre o funcionamento dos processos de subjetivação ocorridos no domínio particular de poder-saber que escolhera para analisar. Os novos modos de enunciação do infantil (“El Nino” e “La Nina”), mostrados como demarcando a fratura da infantilidade moderna fizeram-nos prender a respiração provisoriamente, para soltarmos somente quando mencionada a infância doce do Menino Jesus, que ainda insistimos em ver em nossos currículos. Como se não bastasse, cada frase seguinte, arrepiava e atormentava-nos porque dizia da despedida e morte de um tipo de infância, produzindo “saudades da aurora querida” das nossas vidas. O currículo como modo de subjetivação do infantil machucou, abalou, estranhou (Corazza, 1999).

Mas como já antecipei, o currículo-mapa não sossega, e quando estamos traçando novos caminhos que nos tirem da dor dos abalos, ele movimenta-se mais uma vez. Kroef (2001) aparece pela primeira vez naquele território para inventar “o currículo como máquina desejante”, produto/produtor de fluxos/cortes em qualquer nível, direção e sentidos. O currículo máquina, atuando por meio do nomadismo curricular é, para a autora, uma possibilidade de produzir desterritorializações que interceptam os currículos oficiais e alternativos, para produzir *currículos-cortes*, que instauram trocas e multiplicidades. Esse currículo-máquina provocou inseguranças, estranhamentos, impaciências, incomodações.

Já disse que o currículo-mapa quer ampliar seus territórios, povoar, contagiar. O contágio se dá mesmo no próprio território, e eis que um outro curriculista, também novo naquele território, aparece no GT Currículo para atribuir novos sentidos à produção do conhecimento escolar e para mostrar que os exercícios escolares, às vezes, instauram “linhas de fuga e espaços lisos”. Tal peripécia foi feita em um trabalho apresentado por Amorin (2000). Ele escreveu sobre a importância dos exercícios na produção dos conhecimentos escolares e não fez qualquer tipo de concessão ao que já foi significado nesse terreno. Considerou os exercícios escolares como importantes práticas que traçam territórios no campo do ensino. Defendeu que, dependendo das ações (usos, costumes, táticas e estratégias) dos que habitam esse território, fica evidente um processo de desterritorialização e de tessitura que não se atém a eixos únicos, pivotantes.

Não são mesmo surpreendentes as peripécias desse currículo? O currículo-mapa aqui provocou, espantou, surpreendeu (Amorim, 2001).

Essa multiplicidade de definições, invenções e percepções pode ser encontrada no território do currículo pós-crítico analisado. Ao mapear esse currículo, pude ver que o currículo-mapa (que acaba de ser criado), em seus múltiplos caminhos e trajetos, nos faz olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em emolduramentos que supomos permanentes, em quadros que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem por demais lineares. O currículo-mapa apóia-se em linhas de fuga para explodir estratos, romper as raízes e operar novas conexões (Deleuze e Guattari, 1995). Os diferentes estudos pós-críticos do currículo “fazem rizoma em sua heterogeneidade” (ibidem).

Em *a poética e a política do currículo como representação* (Silva, 1998), um curriculista chamou a atenção para uma atividade cara ao currículo-mapa: a atividade poética. Poetizar no currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Desse modo, para que tudo isso que é enunciado no currículo-mapa não fique paralisado, fixo, permanente ou se torne “é” é preciso que perguntemos: será? Mas em relação a isso não devo preocupar-me porque o movimento, o fluxo, a corrente, a *diferença e a repetição* estão aí para bagunçar e fazer escapular, deslizar e fugir tudo o que disse que o currículo-mapa é. “A diferença não tardará a proliferar” (Silva, 2001, p. 14). Novos sentidos! Novos afectos! Novos devires! Novas conexões! Novas sinapses! É isto o que as produções pós-críticas do currículo têm mobilizado no currículo-mapa aqui analisado.

Notas

1. O trabalho foi apresentado no GT Currículo da ANPEd, na reunião realizada em Poços de Caldas (Minas Gerais), em setembro de 2003.
2. A escolha desse “território” para a análise se justifica pelo fato de que, sendo a ANPEd a Associação de pesquisadores da educação de maior importância no Brasil, no território do GT Currículo se trava parte significativa das discussões sobre currículo realizadas por pesquisadores do campo do currículo no Brasil. A análise dos trabalhos apresentados no GT certamente informa as principais linhas de discussões sobre o currículo pós-crítico no Brasil.
3. Experimentações com esses conceitos foram feitas, no território do GT Currículo, em diferentes trabalhos apresentados por Silva (1995, 1996 e 1997).
4. Isso pode ser visto, por exemplo, em Grun (1995), Paraíso (1995) e Reali (1996).
5. Ver, por exemplo, Garcia (1994), Canen (1998), Canen, Arbache e Franco (2000) e Canen e Oliveira (2002).
6. Para Deleuze (1997) o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica; ele é a efetuação de uma potência de matilha” (p. 22).

7. Os trabalhos encomendados pelo GT e apresentados por Antonio Flávio Moreira, Alfredo Veiga-Neto e Nilda Alves na Mesa Redonda intitulada “Temas e perspectivas do GT currículo no espaço-tempo da ANPEd”, na 25ª Reunião da Associação, em 2002, é um exemplo dessa constante busca de identidade para o campo curricular.
8. Os afectos não são mais apenas sentimentos ou afecções. Em Deleuze e Guattari (1992), os afectos transbordam a força daqueles que são atravessados por eles.
9. SILVA, Tomaz Tadeu da. Um manifesto pós-estruturalista para a educação, (2000).
10. Todos esses trechos foram retirados do saco de papel distribuído pela Editora Autêntica durante a 23ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu em setembro de 2000.
11. Ver, respectivamente, Paraíso, 1995; 1997; 1998.
12. É o que identifico, por exemplo, em Paraíso (1995 e 1997) e em Reali (1996).

Referências Bibliográficas

- AMORIN, Antonio Carlos Rodrigues de. Mapas desmontáveis: professores e alunos na produção de conhecimento escolar. Trabalho apresentado na 24ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 2000, p. 82-83.
- BAMPI, Lisete Regina. O currículo libertador da matemática cidadã. Trabalho apresentado na 22ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 1999, p. 123.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Trabalho apresentado na 21ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 1998, p. 114.
- CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. Trabalho apresentado na 23ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 2000, p. 96.
- CANEN, Ana e OLIVEIRA, Angela Maria. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Trabalho apresentado na 25ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 2002, p. 177-178.
- CARDARELLO, Carla Giovanna. A busca de uma nova erótica num currículo de formação docente. Trabalho apresentado na 23ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 2000, p. 97.
- CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. Trabalho apresentado na 17ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 1994, p. 83.
- _____. Currículo e política cultural da avaliação. Trabalho apresentado na 18ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 1995, p. 88.
- _____. Olhos de poder sobre o currículo. Trabalho apresentado na 19ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 1996, p. 104.
- _____. Currículo como modo de subjetivação do infantil. Trabalho apresentado na 21ª *Reunião Anual da ANPEd*. Programa e resumos, 1999, p. 143.

- _____. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. Trabalho apresentado na 23ª *Reunião Anual da ANPED*. Mesa Redonda: "Propostas curriculares: entre o oficial e o alternativo". Programa e textos, www.anped.org.br/, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. V.1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. V. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FRAGA, Alex. Bom mocismo: configuração de um modo de ser adolescente. Trabalho apresentado na 21ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1998, p. 135.
- GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. Trabalho apresentado na 18ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1995, p. 97.
- _____. Saberes, transversalidade e poderes. Trabalho apresentado na 19ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1996, p. 115.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipativo: reflexões de viagem. Trabalho apresentado na 17ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1999, p. 104.
- GRUN, Mauro. Educação ambiental, currículo e historicidade. Trabalho apresentado na 18ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1995, p. 100.
- KROEF, Ada Beatriz. Currículo como máquina desejante. Trabalho apresentado na 24ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2001, p. 135-136.
- MENDES, Cláudio Lúcio. Reforma curricular de um curso superior: relações de poder e busca de legitimidade. Trabalho apresentado na 21ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1998, p. 164.
- _____. Duas lições para se conectar a um currículo. Trabalho apresentado na 25ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2002, p. 177-178.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? Trabalho apresentado na 18ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1995, p. 119.
- _____. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. Trabalho apresentado na 20ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1997, p. 161.
- _____. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Trabalho apresentado na 21ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1998, p. 177.
- _____. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? Trabalho apresentado na 23ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2000, p. 165.
- _____. O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente. Trabalho apresentado na 25ª *Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2002, p. 196.

- REALI, Noeli Gemelli. Colonos/as migrantes no currículo escolar: presença ausente. Trabalho apresentado na *19ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1996, p. 150.
- SANTOS, Lucíola Licínio. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. Trabalho apresentado na *16ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1993, p. 118.
- SANTOS, Suzama Lima. A logogização do infantil: uma prática curricular. Trabalho apresentado na *23ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2000, p. 185.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos Trabalho apresentado na *16ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1993a, p. 122.
- _____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, v.18, n.2, 1993b, p. 5-16.
- _____. Currículo e identidades sociais: outros olhares. Trabalho apresentado na *18ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1995, p. 131.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. Trabalho apresentado na *19ª Reunião Anual da ANPED*. Mesa redonda: "Currículo e identidade social", 1996.
- _____. A poética e a política do currículo com representação. Trabalho apresentado na *21ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1998, p. 199.
- _____. Currículo como fetiche. Trabalho apresentado na *22ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 1999, p. 228.
- _____. Um manifesto pós-estruturalista para a educação. Trabalho apresentado no 20 Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) realizado no Rio de Janeiro. *Saco de Papel* da Editora Autêntica, 2000.
- _____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. Trabalho apresentado na *24ª Reunião Anual da ANPED*, www.anped.org.br/, 2001.
- SOMMER, Luis Henrique. Informática educativa e currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna. Trabalho apresentado na *23ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2000, p. 196.
- UBERTI, Luciane. A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional. Trabalho apresentado na *23ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, 2000, p. 202.

Marlucy Alves Paraíso é doutora em Educação pela UFRJ e professora da Faculdade de Educação da UFMG.

Endereço para correspondência:
Rua Desembargador Alarico Barroso, 36/202
31310380 – Belo Horizonte – MG
mparaíso@terra.com.br



DO ATO DE ESPECTATURA AO MUSEU DE IMAGENS:

produção de significados na experiência com o cinema

Rosália Duarte

RESUMO – *Do ato de espectatura ao museu de imagens: produção de significados na experiência com o cinema.* Este texto descreve, discute e analisa o modo como jovens universitários, espectadores regulares e/ou eventuais de cinema, atribuem sentido aos filmes que vêem. Tendo como empiria registros escritos e videogravados de oficinas de visualização de filmes – e como referência teórico/conceitual os estudos de recepção (ER) latino-americanos e a teoria do ato de espectatura (*l'acte de spectature*) desenvolvida por Martin Lefebvre –, apresentamos neste trabalho elementos e conceitos-chave para a elaboração de uma teoria da significação de imagens filmicas.

Palavras-chave: *espectatura, produção de sentido, processos de significação.*

ABSTRACT – *From l'acte de spectature to the images museum: production of meanings in the experience with the cinema.* This text describes, discusses and analyses how young university students, who are regular and/or occasional cinema spectators, attribute meaning to the films they see. The data is constituted of written and videotaped reports of film-watching workshops and the concept/theoretical references are based on the Latin-American Studies of Reception (ER) and the theory of *l'acte de spectature* developed by Martin Lefebvre. In this paper, we present some elements and key concepts for the elaboration of a theory of film images signification.

Keywords: *spectatorship, production of meaning, signification processes.*

As discussões sobre o papel desempenhado pelos produtos da mídia, sobretudo por aqueles veiculados em imagem-som, vêm integrando acalorados debates políticos e acadêmicos. Atribui-se a uma influência direta desse produto, vista quase sempre como nefasta, parcela significativa de muitos dos problemas enfrentados pelas sociedades do século XX – como violência urbana, tédio juvenil, desinteresse das crianças pelos conteúdos escolares e perda ou esfacelamento de valores fundamentais para a vida em sociedade. Num contexto de esgarçamento de um *ethos* que norteie as ações e práticas dos indivíduos e grupos que compartilham a vida e os espaços sociais, parece quase “natural” atribuir-se a veículos de comunicação de massa, capazes de “falar” com milhões de pessoas ao mesmo tempo numa fração de segundos, um poder de convencimento e de impregnação de crenças e pressupostos que outros setores da sociedade supostamente teriam perdido.

Não há dúvida de que a mídia tem sua parcela de responsabilidade e de interferência no curso das sociedades audiovisuais e informatizadas do século XX, entretanto, não sabemos ainda avaliar com segurança de que maneira essa influência se verifica, qual o grau de convencimento e de impregnação que ela consegue de fato obter junto àqueles a quem ela se dirige, qual o alcance e o limite de suas ações pedagógicas no que diz respeito à transmissão e difusão de valores, à produção de identidades, à promoção das transformações sociais ou à preservação do *status quo*. Sabemos apenas que a mídia não “educa” sozinha, sua eficácia pedagógica depende diretamente do confronto ou aliança que ela venha a estabelecer com outras tantas instâncias educacionais – porque socializadoras – das quais os sujeitos sociais também participam: família, escola, grupo de pares, ambientes de trabalho, instituições religiosas etc.

Desse modo, entender como a mídia age e como seus leitores, ouvintes, navegadores e espectadores interagem com os conteúdos que ela veicula é tarefa de todos aqueles que se preocupam com a educação. O estudo de que trata este texto inscreve-se num campo de investigações, amplo e plural, que vem se configurando na pesquisa educacional brasileira voltado para as relações entre mídia e educação. Nosso problema de pesquisa era tentar compreender se e de que modo produtos da mídia audiovisual interferem na construção de valores morais e na configuração da personalidade moral de crianças e jovens. Pela amplitude do campo empírico, decidimos restringir a primeira etapa de nosso programa de pesquisa ao estudo do papel desempenhado pelos filmes na construção de valores morais de seus espectadores. No entanto, entendemos, desde o princípio, que seria necessário, antes de mais nada, analisar de que maneira os espectadores atribuem sentido ao que vêem, como se apropriam do conteúdo veiculado no discurso fílmico e como articulam esse conteúdo à bagagem pessoal que trazem consigo.

Referências teórico-metodológicas

Nosso objeto de estudo situa-se na fronteira entre educação e comunicação, pois diz respeito a modos de recepção de conteúdos da mídia e aos diferentes modos de apropriação desses conteúdos por parte do espectador. No âmbito da comunicação, temos como referência os estudos de recepção (ER) latino-americanos, que aproximam os conceitos de cultura e de comunicação¹ e pensam a recepção² como parcela ativa do processo de comunicação, enquanto atribuição de sentido mediada³ pelas instâncias de socialização pelas quais o sujeito transita. Participam do processo de mediação: as disposições internas do próprio sujeito receptor (cognição, afeto, atividade intelectual, sensibilidade etc.); as disposições construídas nas relações com família, escola, igreja, movimentos sociais etc; e a situação objetiva na qual acontece o contato entre o receptor e as mensagens (em casa, na escola, na sala de projeção; só ou acompanhado; na sala de estar, com a família ou no quarto, com os amigos e assim por diante).

Esse campo de investigação tem como referência teórico/conceitual os trabalhos desenvolvidos na Inglaterra por Roger Silverstone (2000, 2002) e Sônia Livingstone (2003) a partir do Media@LSE, um centro de pesquisas em mídia e cotidiano, sediado na *London School of Economics and Political Science*, que articula sete outros laboratórios de pesquisa europeus em torno dessa temática, assim como os estudos desenvolvidos na América Latina, voltados principalmente para a recepção televisiva. Aqui, pesquisadores como José Martin-Barbero (Colômbia), Guillermo Orozco Gómez (México), Néstor Canclini (México) vêm conquistando reconhecimento internacional, sobretudo com trabalhos relacionados a espectadores de telejornais e de telenovelas. Nesse contexto, adquire projeção a chamada Teoria das Multimídiações (proposta por Martin-Barbero e desenvolvida metodologicamente por Orozco Gómez), que atualmente dá sustentação teórica a uma parcela das pesquisas latino-americanas sobre mídia e cotidiano e mídia-educação.

Apesar de atuarem em frentes distintas, utilizando-se de métodos diversificados, os estudiosos das mediações compartilham certos postulados que norteiam sua compreensão da recepção:

‘A recepção é produção’; ‘A recepção é interação’; ‘Os receptores não deixam de ser sujeitos sociais quando estão em interação com os meios’; ‘A recepção não começa nem termina nos momentos de contato com os referentes midiáticos’; ‘Todo processo de recepção está necessariamente mediado por diversas fontes’ (Orozco Gómez, 2002, p. 18).

Para a análise do processo de produção de sentidos e apropriação de significados nossa principal referência são os estudos de semiótica da linguagem audiovisual, em especial os trabalhos de Umberto Eco (1976, 1993) e de Martin Lefebvre (1997).

Sabemos que “atribuição de sentido” e “processos de significação” são objetos fluidos, difíceis de serem apreendidos empiricamente, e cujo estudo presta-se pouco a generalizações de largo alcance, dada a natureza subjetiva do problema. Trata-se de um fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado, de que não se conhece bem os contornos, nem se sabe onde começa ou quando termina, o que exige de nós abordagens diferentes daquelas tradicionalmente adotadas na pesquisa sobre a comunicação humana. Segundo Sônia Massoni: “trajamos con objetos que en realidad son procesos. Estamos siendo, pero como incorporar en nuestras investigaciones este devenir?” (2002, p. 129).

A autora acredita que investigações que envolvem os fenômenos da comunicação devam funcionar como espaços de articulação e convergência entre saberes de diversos campos disciplinares, tendo como perspectiva a superação das limitações impostas às ciências sociais e humanas pelas oposições entre analisar e medir, pensar e fazer, quantitativo e qualitativo, simbólico e material, “a partir do reconhecimento de uma relação de imbricação entre teoria e realidade” (idem, p. 135, tradução da autora).

O conhecimento é histórico, contextual e contingente, e a construção de métodos a partir dos quais se busca construir novos conhecimentos deve levar isso em conta. O saber científico é atravessado por tensões entre os diferentes campos disciplinares, cujas divergências parecem diluir-se no confronto da teoria com objetos de estudos que resistem a categorizações muito delimitadas. A produção de sentido em torno de produtos culturais é um desses objetos. Compreendê-la em sua fluidez e complexidade exige uma abordagem multidisciplinar na qual conceitos são ferramentas a serviço da investigação. Devidamente definidos e historicizados, funcionam como lentes na produção e análise de material empírico, visando dar sustentação à teoria que se pretende produzir a respeito do objeto.

Como estratégia metodológica optamos por um levantamento de material empírico em três frentes distintas e complementares: a) análise dos filmes a serem exibidos em situação de pesquisa; b) exibição dos filmes analisados a jovens espectadores, em oficinas de visualização (videogravadas); c) entrevistas individuais, semi-estruturadas, com relatos de vida de alguns dos espectadores das oficinas, de modo a obter informações sobre suas experiências audiovisuais.

Nosso objetivo era identificar, descrever e analisar o conteúdo moral da narrativa fílmica, e modo como esse conteúdo é veiculado a partir das diferentes possibilidades de articulação dos elementos de significação da linguagem audiovisual. A exibição e discussão desses filmes tinha como objetivo central registrar: a) o mapa das associações produzidas por cada um dos espectadores para dar sentido ao que viu; b) o processo de produção de significados construído a partir dessas associações; c) a apreensão do conteúdo moral da narrativa pelo espectador e a articulação deste conteúdo com os seus próprios pressupostos.

A análise dos filmes e das falas dos participantes das oficinas de visualização teve como sustentação teórica dois conceitos-chave, formulados e desenvolvidos pelo semiólogo canadense Martin Lefebvre (1997)⁴: *ato de espetatura* e *figura*. Segundo esse autor, *ato de espetatura* é a atividade de significação que faz existir o filme como “texto”, cujo objeto é “fílmico”, no mesmo sentido em que se diz que o objeto da leitura é um objeto literário. O objeto da espetatura, diz Lefebvre, é o filme como eu o vejo, como eu o concebo, como eu o represento para mim mesmo, como eu o significo, a partir de minha história de vida, minhas experiências, minha formação e minha cultura cinematográfica. Quer dizer que não poderá ser um objeto absoluto, imanente. Nunca retemos em nós mesmos todo o conteúdo de um filme ou o filme como um todo; nossa apropriação do que vemos é sempre fragmentária, pessoal (ao mesmo tempo que coletiva, pois inscrita na cultura) e parcial. Nisso consiste o ato de espetatura. Trata-se, pois, de um processo infinito, sem limites e sem contornos definitivos (Lefebvre, 1997).

Nessa perspectiva, o sentido do filme não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados no suporte técnico (imagens, estrutura narrativa, movimento de câmeras, enquadramento, trilha sonora musical, ruídos, textos escritos, falas etc.); a produção de significados da narrativa fílmica se dá, de fato, no encontro desta com os sujeitos a quem ela se dirige, nesse caso, os espectadores. Esse é o sentido que Lefebvre dá ao ato de espetatura: produção individual – e ao mesmo tempo coletiva – de significados que emergem do cruzamento entre o que o filme pretende transmitir e o que o espectador interpreta, a partir do contato com o filme, tendo como suporte sua subjetividade, seu lugar social e sua cultura cinematográfica.

Outro conceito desenvolvido por esse autor é o de *figura*, entendido como fragmento significativo dos filmes vistos, como aquilo que resulta da interação entre o filme, a memória e a imaginação do espectador. O autor afirma que de tudo que o espectador vê e ouve, apenas algumas imagens e alguns sons são passíveis de impressioná-lo e de fazer emergir nele conceitos e significados; retemos dos filmes apenas os fragmentos mais significativos deles, aquilo que nos toca, nos sensibiliza e vai ao encontro do que somos, do que cremos, de nossas práticas, hábitos e costumes. Trata-se de uma memória fílmica: aquilo que se guarda de um filme, um resíduo que se manifesta por um conjunto de signos abertos no imaginário.

Para que a figura emerge, é necessário que um dado fílmico – um segmento, uma forma, um elemento do filme – toque ou impressione o espectador. A figura oscila constantemente entre o universo íntimo e privado da memória e do imaginário do espectador e o universo público da memória social e do imaginário cultural. O espectador se apropria do dado fílmico e o integra às imagens mentais, que enriquecem e complexificam o sentido do que foi visto, formando uma rede de imagens significativas. Uma vez formada, essa rede se inscreve na memória.

Possuímos um museu imaginário do cinema, onde conservamos os fragmentos dos filmes que nos marcaram e impressionaram mais profundamente. Articulada ao processo simbólico, um dos constituintes do ato de espetatura, essa rede se amplia, se enriquece e se complexifica permanentemente, interferindo no modo como percebemos e interpretamos as narrativas filmicas. É essa dimensão que é responsável por nossa memória filmica e pela nossa cultura filmica. (idem, p.111-120). Entende-se, assim, que o ato de espetatura é o processo do qual a figura se constitui como produto. Vale dizer que, para Lefebvre, apesar de serem elementos fundamentais para a compreensão do processo de espetatura, as figuras não são objeto de estudo empírico, dada a subjetividade e especificidade de seu aparecimento. Por isso, cabe aos pesquisadores tomar o conceito apenas como referência teórica para a compreensão do problema.

Nossa opção pela realização de análises filmicas e de oficinas de visualização busca tentar apreender os dois lados da produção de significados: o da narrativa e o do espectador. Se o processo de significação não tem começo nem fim, se novos filmes podem levar o espectador a ressignificar o que foi visto e significado anteriormente, se as experiências de vida, crenças e valores que orientam o sentido que o espectador atribui às narrativas variam com o tempo e a maturidade, como apreender, descrever e registrar, de forma mais ou menos objetiva, o modo como ele elabora os conteúdos dos filmes que vê e os aplica em sua vida? Partia-se do princípio de que é necessário, antes de tudo, admitir que se está buscando descrever e analisar um conjunto de processos instáveis e mutantes, cujos contornos só podem ser traçados de maneira parcial, temporária e imprecisa, reconhecendo a dimensão aberta e indefinida do objeto.

Nos debates ocorridos após a exibição dos filmes nas oficinas de visualização, solicitava-se aos espectadores que descrevessem os significados que haviam atribuído ao filme, o que mais os havia impressionado e o processo associativo através do qual haviam realizado sua interpretação. Pedia-se, também, que procurassem elaborar uma *série filmica*⁵ a partir de associações entre fragmentos do filme que haviam acabado de ver e fragmentos de outros filmes (ou seriados de tevê e/ou telenovelas), que houvessem visto em outro momento de suas vidas. Solicitava-se ainda aos participantes do grupo que descrevessem, da forma mais precisa possível, as associações produzidas no momento de visualização do filme que os levaram à elaboração da série filmica. Desse modo, buscava-se identificar: a) os processos a partir dos quais certas imagens tocam ou impressionam significativamente espectadores distintos e b) a lógica que preside o armazenamento dessas imagens na memória do espectador na produção de significados.

Critérios de seleção e composição dos grupos de participantes das oficinas

As oficinas de visualização de filmes para discussão de valores morais foram videogravadas e consistiam de três ou quatro encontros com o mesmo grupo de jovens, universitários⁶ em sua maioria, onde filmes eram exibidos e debatidos. Após a exibição do filme cada participante deveria responder a três questões previamente apresentadas pelo coordenador da oficina (um dos membros do grupo de pesquisa): que significado(s) esse filme tem para você? Que (quais) associações você faz desse filme com outros produtos culturais aos quais tem ou teve acesso (outros filmes, livros, canções, peças de teatro, contos, novelas, etc.)? Que (quais) valores você identifica no filme que acabou de assistir? As perguntas deveriam ser respondidas por escrito (para evitar a “contaminação” das opiniões) para depois serem apresentadas ao grupo.

A escolha dos jovens universitários que participariam das oficinas deu-se em três sistemáticas distintas: a) pelo sistema de rede⁷; b) a partir de convocações feitas por cartazes colocados em universidades e c) por convites feitos diretamente a jovens universitários, membros de um projeto social assim como a um grupo de estudantes secundaristas, militantes do movimento estudantil. Cada grupo continha em média cinco ou seis participantes. Foram realizadas três oficinas (com quatro encontros cada uma), organizadas do seguinte modo: a) jovens entre 18 e 25 anos, universitários, cinéfilos, moradores da Zona Sul do Rio de Janeiro, oriundos de camadas médias; b) adolescentes, entre 14 e 16 anos, estudantes do ensino médio, oriundos de camadas médias; c) jovens entre 18 e 25 anos, universitários, membros voluntários de um projeto social, oriundos de camadas populares, moradores de uma comunidade de baixa renda na Zona oeste do Rio de Janeiro.

O primeiro filme exibido em todas as oficinas – *O sexto sentido* (1999, M. Night Shyamalan) — foi escolhido pelo grupo de pesquisa tendo como base o *ranking* dos filmes mais vistos no Brasil entre 1992 e 2002 (ano em que a pesquisa foi iniciada). Os demais filmes exibidos foram de livre escolha dos participantes das oficinas (exceto *Homem-aranha*). Oficina 1: *Ghost*, do outro lado da vida (1990, Jerry Zucker) e *Tráfico* (2000, Steve Soderbergh); Oficina 2: *Beleza Americana* (1999, Sam Mendes), *Uma lição de amor* (2001, Jesse Nelson) e *Homem-aranha* (2002, Sam Raimi⁸); Oficina 3: *Tráfico* (idem) e *Um grito de liberdade* (1994, Frank Darabont).

Elementos para uma teoria da significação de imagens fílmicas

A articulação entre os referenciais teóricos, que nortearam a investigação e o material empírico levantado até o momento, possibilitou a elaboração de algu-

mas hipóteses a respeito do modo como são produzidos e apropriados os significados na relação entre espectadores e filmes. São apenas hipóteses, não temos pretensão alguma de esgotar o problema, apenas de sugerir caminhos para ampliação das investigações.

Sabe-se que é da natureza da imagem fílmica a criação de um efeito de realidade que suplanta em muito o de qualquer outra forma de arte – a imagem em movimento produz o que se convencionou chamar de impressão de realidade, base do grande sucesso do cinema. Essa impressão de realidade encontra, do lado de cá da tela, um sujeito que busca a ficção, que precisa dela como um dos elementos constitutivos do sentido que ele dá a sua própria existência. Desse modo, a produção de sentidos em torno de uma obra cinematográfica tem como pressuposto a existência de um *pacto de leitura*⁹, que implica a suspensão consentida por ambas as partes (do autor e do espectador), dos parâmetros que norteiam a análise da realidade, para que a experiência de assistir a filmes seja bem-sucedida. Parece haver, aí, uma combinação de interesses no sentido de tornar indistintas, por algum tempo, realidade e fantasia, verdade e ficção.

Ao mesmo tempo em que são suspensos certos parâmetros de compreensão da realidade, são mobilizadas estruturas psíquicas que permitem e favorecem o processo de *identificação*¹⁰. Identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se de alguma forma nos personagens que a vivenciam ajuda a constituir o vínculo entre o espectador e a trama. Nesse caso, é possível falar, inclusive, em *identificação projetiva* – mecanismo através do qual o indivíduo projeta a si próprio, total ou parcialmente, no objeto que deseja possuir, conhecer ou controlar (Laplanche e Pontalis, 1967, p. 175). Embora na literatura psicanalítica esse conceito tenha sido usado para caracterizar certos estados patológicos¹¹, nesse contexto, a identificação projetiva possibilita que o espectador invista parte de si na trama, que se veja nas situações e personagens apresentados, mesmo que nunca tenha vivido circunstâncias semelhantes, que apreenda conteúdos e aprenda com eles.

Nossos estudos nos levam a crer que, tendo a identificação como elemento-chave, o processo de interpretação – produção e apropriação de significados – de narrativas em imagem-som é produto de um esquema (no sentido piagetiano) muito complexo, cuja base é formada pela articulação entre informações e saberes constituídos a partir de experiências de vida e informações e saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais (no caso de imagens fílmicas, em experiências com o próprio cinema), em que a chamada *competência para ver*¹² tem nessa articulação seu suporte fundamental.

Para atribuir sentido a um filme com o qual acaba de ter contato, o espectador mobiliza essas duas estruturas ao mesmo tempo, ou seja, busca ancoramento para as mensagens veiculadas naquela narrativa no conhecimento que tem daquela temática no mundo real (mesmo sabendo que não se trata de fatos reais), enquanto mobiliza o conhecimento que tem da linguagem, adquirido nas rela-

ções estabelecidas com produtos audiovisuais ao longo de sua vida. Trata-se de um processo dinâmico no qual os dois eixos de sustentação se alternam e se equilibram na produção e mobilização de recursos interpretativos.

A estabilidade do sistema parece ter relação direta com os movimentos de identificação, isto é, dependendo do modo como ocorre, a identificação pode manter estáveis ou desestabilizar os esquemas interpretativos-padrão do sujeito; ela atravessa o processo de significação, de forma mais ou menos aleatória, levando o espectador (mesmo o mais experiente) a modificar o percurso associativo mais freqüentemente adotado, em busca de um ancoramento que minimize o impacto da narrativa e a conseqüente desestruturação do padrão de significação.

Observamos isso em nossas oficinas, por exemplo, com Ana, uma estudante de comunicação, então com 19 anos, que, ao analisar o filme *Ghost*, descreve a narrativa com relativa precisão, recorrendo, sem qualquer dificuldade, à sua cultura cinematográfica; menciona filmes vistos anteriormente e discute, teórica e tecnicamente, o papel do herói, do vilão e do romance nas narrativas clássicas, assim como a apropriação desse modelo pela filmografia hollywoodiana. No entanto, na experiência com o filme *Tráfico*, um recurso dramático utilizado na trama – uma jovem toxicômana de classe média alta recorre à prostituição para sustentar o vício – parece ter desestabilizado o padrão de significação anteriormente adotado. Nesse caso, o conhecimento de cinema tornou-se elemento secundário na análise do filme. Aqui Ana deixa de recorrer a outros filmes e de discutir o modo como as narrativas fílmicas lidam com esta ou aquela temática, os estereótipos de que lançam mão (o caso da prostituição, quase um clichê nesse tipo de trama) e busca ancoramento nos elementos de referência da vida real – define a família do secretário anti-drogas como uma ‘família dorianiana’¹³, discute o uso de drogas lícitas e ilícitas em nossa sociedade e afirma que os verdadeiros articuladores do tráfico fazem parte da elite carioca, denuncia a corrupção da polícia etc. Em seguida, visivelmente emocionada, afirma ter vivido uma experiência “*estranha*” com o filme, pois sentiu-se profundamente incomodada com a situação da jovem personagem que se oferece ao traficante [negro] em troca de *crack* – “*fiquei muito chocada com aquilo, porque para mim a prostituição é o degrau mais baixo da escala social a que um ser humano pode descer, pior que isso, só a morte*”. Segue discutindo esse problema sempre trazendo como parâmetro valores e pressupostos do grupo familiar, representados nas referências feitas ao pai.

Nosso estudo nos levou a trabalhar com a hipótese de que uma maior “proficiência” na linguagem audiovisual, por parte do espectador, diminui a necessidade de recorrer a parâmetros da realidade e/ou à experiência de vida na interpretação das mensagens contidas na narrativa. No entanto, a situação descrita acima, aparentemente contradiz essa hipótese. Pelas observações realizadas no conjunto das oficinas, acreditamos que, nesse caso, a emoção provocada pela

experiência de identificação com a personagem da trama pode ter levado essa espectadora a optar por um esquema interpretativo diferente daquele que habitualmente utiliza.

Pudemos observar que uma menor experiência com o cinema tende a levar os espectadores a buscar mais regularmente ancoramento para a análise dos filmes em elementos conhecidos da realidade mais próxima ou em informações jornalísticas de realidades mais distantes da sua, veiculadas na mídia. O percurso associativo, realizado por jovens com menor bagagem cinematográfica na atribuição de sentido aos filmes exibidos, sugere que: eles recorrem pouco a outros filmes e à experiência audiovisual em geral (novelas, seriados de tevê etc.); apresentam uma certa resistência a “embarcar na fantasia”; e demonstram uma exigência maior de verossimilhança, assim como uma tendência mais freqüente a ancorar o esquema de significação em elementos da vida real.

Quando exibimos o filme *Tráfico* para um grupo de jovens *espectadores eventuais* de cinema, observamos algumas reações desse tipo. Para uma das estudantes desse grupo, “o filme mostra a realidade que acontece, o problema do tráfico que vemos no Rio o tempo todo”. Outra comentou: “chama a atenção nesse filme a dificuldade que a família tem de lidar com os jovens drogados. Aqui na comunidade isso ainda é mais complicado, porque as famílias não têm acesso a clínicas de dependentes”. Uma outra participante, estudante do curso de Letras, então com 23 anos, que afirmava ter tido poucas oportunidades de ver filmes em sua vida, fez o seguinte comentário a respeito da história narrada em *Um sonho de liberdade*: “tudo aquilo que a gente vê no filme acontece na vida real, nas prisões de verdade. Aqui tem pessoas que já foram presas e isso é o que elas contam”.

Pode-se argumentar que ambos são filmes que recorrem abertamente à verossimilhança, acentuando o chamado “efeito de realidade” (embora se possa dizer, também, que as cores artificiais que caracterizam os três núcleos dramáticos de *Tráfico* poderiam contribuir para quebrar, parcialmente, esse efeito). Entretanto, esse modo de interpretação, que tende a privilegiar a verossimilhança em detrimento da fantasia, buscando maior ancoramento na vida real, também aparece nas análises que esse grupo fez de *Triplo X*, uma narrativa muito fantasiosa, no estilo James Bond 007, onde tudo é possível, mesmo as situações mais evidentemente inverossímeis. Na opinião dessa mesma estudante, o ponto “não positivo” do filme *Triplo X* é justamente “sua falta de realidade”: “é um filme criado em cima de um sonho impossível pra gente, não é?” “ele [o protagonista] voa, as balas não o atingem, apesar de ter um monte de gente atirando nele”; “ele é Deus, resolve tudo sozinho; por que tem que ser assim? Por que não pode ser a união faz a força?”.

Um estudante de engenharia, de 25 anos, liderança no grupo, também questionou o aspecto excessivamente fantasioso da narrativa afirmando que: “isso faz a gente querer desejar o impossível. A realidade não é assim”.

Nesse contexto, ocorreu uma situação semelhante àquela vivida pela estudante de classe média alta com o filme *Tráfico*. Um integrante desse grupo, com uma bagagem cinematográfica que nos pareceu relativamente maior do que a dos demais, e que se auto-definiu como alguém que adora cinema, parece ter vivido, durante a exibição de *Triplo X*, uma experiência de identificação que o fez abrir mão, com relativa facilidade, do ancoramento na realidade que vinha sendo utilizado como recurso analítico pelos membros do grupo.

Trata-se de Paulo, um jovem estudante de Informática da PUC-Rio, na época com 21 anos, militante político e ativista voluntário num projeto social que prepara jovens negros e pobres para o vestibular. A compreensão que ele expressou do filme não deixava dúvidas quanto à percepção que ele tinha do caráter ideológico dessa narrativa, didaticamente empenhada em propagandear a face mais conservadora do *american way of life*, condenando a desobediência civil em favor de um patriotismo ingênuo.

Entretanto, essa constatação não o impediu de experimentar um evidente movimento de identificação com *X*, personagem central do filme, um praticante de esportes radicais, rebelde e iconoclasta, que passa a trabalhar para a CIA, no desmantelamento de um grupo terrorista na República Tcheca. Nesse movimento, Paulo faz um pacto de leitura com o narrador e se permite embarcar na fantasia proposta pela narrativa. Nas considerações que se seguiram, ele tomou outros filmes como referência – *Rambo* e a série 007, por exemplo –, optou por uma análise cujo ancoramento foi dado pelo acervo de fragmentos significativos tomados de diferentes narrativas filmicas e expressou claramente sua identificação com o protagonista: *“apesar de não me esquecer dos meus compromissos políticos, eu queria ser ele. Quem não queria? Se a gente se desprender um pouco da realidade pode pensar que ao invés de estar aqui, num sábado, trabalhando (...) podia estar no lugar dele. Todo mundo queria estar nesse lugar. (...) Num momento do filme o chefe da CIA diz para ele que ele precisava deixar aquela vidinha medíocre para servir o país. Vidinha medíocre? Eu bem que queria uma vida medíocre como aquela!”* [risos].

O que desejamos afirmar com esses dois exemplos é que, mesmo que venhamos a identificar e descrever os mecanismos fundamentais que orientam os diferentes percursos associativos que levam à produção de significados, os resultados do ato de espectatura serão sempre imprevisíveis, pois o processo de identificação (ao mesmo tempo individual e coletivo), altera permanentemente o funcionamento “padrão” desse “sistema”.

Um outro aspecto interessante a ser observado, na dinâmica da significação, é o que diz respeito à proximidade ou à distância entre a realidade do espectador e a “realidade” apresentada na narrativa filmica. Segundo Lefebvre (1997), a segmentação cognitiva de um filme supõe o uso, pelo espectador, de saberes preexistentes sobre o mundo – ele não pode identificar aquilo que não conhece, por isso precisa pré-compreender o domínio que recorta. Assim, quan-

to maior a distância entre o que ele conhece e a informação que lhe está sendo oferecida, maior parece ser a necessidade de buscar ancoramento para a interpretação da narrativa na experiência audiovisual (e/ou cinematográfica), isto é, nas informações de que ele dispõe sobre a forma, sobre a gramática daquela linguagem, sobre o modo como ela produz sentido.

Numa entrevista exploratória, realizada na primeira etapa deste estudo, Alfredo, um jovem estudante de Comunicação Social, então com 22 anos, que se declarava “um apaixonado por cinema”, questionado sobre quais os mecanismos que ele pensava mobilizar cognitivamente para dar sentido aos filmes que via, respondeu que mobilizava, mais frequentemente, lembranças de outros filmes que tinha visto, além de seus conhecimentos de cinema, mas que esperava sempre algum grau de verossimilhança com a realidade. O mais curioso nesse depoimento é que esse espectador, com uma inquestionável bagagem cinematográfica, afirmava que os filmes que mais o haviam influenciado tinham sido aqueles que retratavam culturas ou situações com as quais ele tinha pouco ou nenhum contato, ou seja, narrativas cuja temática não tinha ancoramento em sua experiência de vida. Alfredo acreditava que a ausência de referências na vida real para lidar com aquele tema, tornava-o mais vulnerável à influência da narrativa fílmica.

Essa “tese” defendida por Alfredo não encontra respaldo em nossas observações empíricas. O que vimos e registramos nos sugere que, de fato, há entre espectadores regulares de filmes – e mais ainda entre os cinéfilos – uma tendência progressiva ao abandono dos parâmetros de realidade em função de um maior ancoramento do processo de significação no acervo de imagens construído ao longo dos anos na experiência com o cinema. É como se a ampliação qualificada¹⁴ do acervo produzisse uma espécie de rede, cada vez mais espessa, constituída de “marcadores de significação”, que emergiram na experiência com narrativas audiovisuais. Essa rede atrai para si as codificações de cada nova narrativa com a qual o espectador entra em contato, “encurta o caminho” da significação e torna cada vez menos necessário o recurso aos conhecimentos da vida real.

Esse não parece ser um “dispositivo” que torne o espectador mais suscetível de ser influenciado por idéias ou conceitos veiculados nas narrativas cinematográficas; parece ser apenas um *modo de ver*, um *habitus* (no sentido atribuído ao termo por Pierre Bourdieu) adquirido na experiência de cinefilia. Assim, por exemplo, convidado a falar do significado atribuído ao filme *O sexto sentido*, no qual um psicólogo tenta ajudar um menino a lidar com o “dom” de comunicar-se com pessoas mortas, Vítor, um estudante de música de 23 anos, com uma impressionante cultura cinematográfica, parece prescindir de qualquer elemento de realidade quando afirma que: “*trata-se aí daquilo que a psicanálise chama de retorno do recalcado; esses mortos que voltam são uma representação do eterno retorno do desejo não realizado, daquilo que não foi resolvido e que, por isso mesmo, volta sempre*”.

Tendo sido solicitada a ele uma descrição das associações que havia feito mentalmente enquanto via o filme, esse espectador apresentou um mapa associativo composto exclusivamente de fragmentos de filmes (imagens e trilhas sonoras). Nesse percurso, cita os filmes de Andrei Tarcóvsky (*Solaris* e *Stalker*), de Quentin Tarantino (*Pulp Fiction*) e, principalmente, de Stanley Kubrick (*O Iluminado*, *2001 uma odisséia no espaço*, *Spartacus*, *Dr. Fantástico*), além de *Ben Hur*, *Ghost* e *Maverick*, sem, em momento algum, falar em perda, morte, fê, dor ou vida após a morte – temas fortemente presentes nessa narrativa –, mencionados de forma recorrente pelos demais participantes dessa e de outras oficinas.

A análise das falas desse e de outros participantes das oficinas nos permite sustentar a hipótese de que a atribuição de sentido a narrativas filmicas segue um percurso associativo que freqüentemente “costura” e articula fragmentos de filmes já vistos e que, segundo Martin Lefebvre (1997, p. 172), pode apresentar-se de duas formas diferentes mas não excludentes: a) como série filmica: associação de cenas ou seqüências ou trilha sonora musical que ficam registradas como recordações de filmes dispersas na mente. Assim, esses fragmentos, apesar de “memoráveis”, não têm qualquer significado especial para o espectador, é quase como um mural de fotos cuja relação umas com as outras é dada apenas pelo fato de terem sido coladas ali por uma mesma pessoa; b) como série figural: associação de imagens significadas, cenas ou seqüências que impressionaram muito o espectador, marcando sua experiência com filmes. Por essa razão, têm um significado particular ele, têm força de significação e constituem sua memória filmica. Investida de conteúdos afetivos e simbólicos, a série filmica orienta o sentido que atribuímos a cada novo filme que vimos ao longo da vida; ela tanto significa quanto é significada no decorrer da experiência cinematográfica.

Beatriz, uma estudante de direito com uma significativa bagagem cinematográfica, que participou da oficina realizada com estudantes de camadas médias, descrevia percursos associativos que, para nós, são emblemáticos do que Lefebvre define como série filmica. Um deles aparece após a visualização de *Ghost*: “muitas cenas desse filme me lembram cenas de outros filmes que eu já vi: por exemplo, a cena em que os bombeiros chegam para recolher o corpo de Sam me lembrou os bombeiros do filme 11 de setembro; a escada em caracol, da casa da Molly me lembra *Pretty Woman*, aquela escada que ela desce quando vai sair pela primeira vez com ele; o visual da Molly, macacão e cabelos curtos, me lembra *Boys don’t cry*, e aquela luz branca no final do filme, quando Sam vai para o céu, me lembrou aquele seriado da *tevé Touched by an angel*.”

Na entrevista individual que ela nos concedeu para falar de sua experiência audiovisual, ela menciona *Mary Poppins* e *Noviça Rebelde* como sendo filmes de referência em sua relação com o cinema, filmes que a impressionaram muito, dos quais ela jamais esqueceu. Aqui, a série parece ser estruturalmente figural,

ou seja, os significados das narrativas aparecem condensados em cenas ou seqüências que se configuram como memória filmica, associada, diretamente, à sua memória afetiva: *“a história de Mary Poppins é que ela era uma empregada que vinha e morava na casinha das criancinhas, e ela tinha o remedinho para gripe e cada criancinha tinha a cor do xarope, e ela cuidava das crianças, e ela tinha uma bolsa que abria e tudo, tudo saía da bolsa dela. Então, era uma mágica! Eu me lembro muito. E essa fase, em relação a minha história de vida, meus pais tinham acabado de se separar em Londres. E é uma história de uma empregada que vem e toma conta das crianças, e então eu via uma mágica. Podemos dizer dessa forma: de repente era uma pessoa mágica, que cuidava das crianças, aquela história de um pai que era viúvo e não tinha a mãe [aqui ela confunde parte da trama de Mary Poppins, cujas crianças têm pai e mãe, com a de Noviça Rebelde, na qual um pai viúvo contrata uma preceptora para cuidar dos filhos]. Eles procuraram várias empregadas até que veio essa, que sabia cuidar das crianças, e elas se apaixonaram. De repente, um pouco por isso, de infância, de eu procurar alguém que cuidasse da gente, que a gente era muito criança, morávamos com meu pai, minha mãe não morava mais com a gente. Noviça Rebelde, eu já era um pouco mais velha, acho que o filme é tão encantador que você se apaixona. Então tem esse lado, de uma pessoa que vem para cuidar de você, uma figura feminina, uma mulher que substitui a mãe, que toma conta. E a história da Noviça que pegava as cortinas e transformava em roupas, e as músicas, os passeios e o que ela fazia com as crianças...”*.

Séries figurais não são interpretações, diz Lefebvre, nem análises do texto fílmico. Situam-se no campo da experiência, no sentido benjaminiano do termo, ou seja, daquilo que emerge no encontro do espectador com o filme, que adquire significado para ele, que o atravessa, transforma e deixa marcas em seu imaginário. Sua produção e organização interna são profundamente subjetivos, ligados diretamente à experiência emocional do sujeito, e não podem ser, portanto, objeto de estudo empírico.

É a partir da série figural que o espectador constrói, internamente, seu *mu-seu de imagens*, um mosaico de imagens fílmicas articuladas, significativas para ele, a partir do qual ele vai “ler”, analisar e interpretar os filmes que vê ao longo da vida, ampliando e qualificando, indefinidamente, tanto o acervo de imagens quanto a estrutura de significação com os quais ele opera. Em tese, quanto maior, mais articulado e “qualificado” – no sentido do volume de imagens, mas, sobretudo, das reflexões produzidas acerca e a partir delas – maiores serão, possivelmente, as possibilidades de compreensão e de significação de narrativas semelhantes.

A perspectiva teórica defendida por esta pesquisa pressupõe a existência de uma estrutura de base do processo de significação de imagens fílmicas. Dessa estrutura participam os processos de natureza individual e cultural que,

segundo Martin Lefebvre (1997, p. 30-39), definem o *ato de espetatura* e presidem a construção de seu objeto. Tais processos não são empiricamente observáveis, mas podem ser descritos e “mapeados” nos relatos produzidos pelos espectadores acerca da compreensão que eles têm daquilo que vêem.

De acordo com Lefebvre, é o *processo perceptivo* que permite ao espectador identificar e reconhecer temáticas visuais e sonoras (ver, ouvir, ler e estabelecer relações entre imagem e som) e experimentar, por exemplo, a ilusão de movimento e profundidade. É necessária a articulação dos órgãos da visão e da audição e das funções cerebrais a eles associadas em diferentes regiões do cérebro. Tal como os mecanismos de percepção acionados na experiência da vida real, esse processo permite ao espectador capturar luz e som e dar sentido a eles no contexto de uma narrativa audiovisual. Entretanto, não basta ver e ouvir. É preciso conferir significação “contextualizada” e valores de informação às imagens e sons percebidos. Aqui atua, associado estruturalmente à percepção, o *processo cognitivo*: para “compreender” um filme o espectador precisa assimilar, classificar, hierarquizar, segmentar o fluxo audiovisual de maneira a extrair dali as informações julgadas pertinentes. O segmento cognitivo é uma unidade de compreensão susceptível de fazer progredir um argumento (narrativo, científico, estético etc.). Num filme de ficção, por exemplo, todo diálogo, ruído, gesto, série de gestos, cenário ou objeto susceptível de se integrar ao processo argumentativo, pode constituir um segmento interpretável, qualquer que seja seu modo de apresentação fílmica.

Assim, por exemplo, se vejo num filme uma sequência que mostra, no fundo da tela, o que identifico como sendo uma mulher, de costas, e se a câmera se “movimenta” (por *travelling*) ou faz um *zoom* aproximativo em direção à mulher, posso supor que alguém caminha lentamente em direção a ela, mesmo que eu não esteja vendo este personagem; e posso supor, ainda, que estou vendo a mulher pelos olhos dele (a chamada câmera subjetiva). Dependendo do tipo de filme que eu esteja vendo, a associação de uma música a esse movimento da câmera certamente poderá afetar minha compreensão da cena: se, por exemplo, trata-se de uma melodia romântica e suave, posso supor que a mulher está refletindo sobre alguma coisa, ou lembrando de algo, ou ainda que o personagem que acaba de “entrar”, e que não vejo, seja o homem amado (entre outras tantas possibilidades); se, ao contrário, trata-se de uma melodia intensamente marcada por tons que sugerem suspense e tensão, posso ser levado a crer que o personagem que “entrou” fará mal àquela mulher. Significa dizer que a percepção pura e simples do som, do movimento, do jogo de luz e sombra que compõem a imagem não conferem significado à cena, mas que são necessários mecanismos de natureza cognitiva para que a compreensão se dê. O processo cognitivo permite ao espectador reagrupar o que a montagem ou o enquadramento separam e assegurar a síntese coerente das unidades de informação. O termo *cognitivo* assume aqui uma acepção similar àquela que ele

desempenha nas ciências cognitivas e na inteligência artificial, em que se concebe a cognição como fundada em saberes preexistentes.

Entrelaçado a esses processos, atua o *processo argumentativo*, isto é, o modo como o espectador organiza internamente os resultados da associação entre percepção e cognição. O argumento corresponde, aqui, a um princípio de coerência supra-segmental (os filmes são feitos de quadros, associados entre si segundo a lógica de estruturação daquilo que está sendo narrado), que leva em conta a apresentação sucessiva da informação fílmica e estabelece relações entre os diversos segmentos. As informações que o espectador sintetiza, durante o processo cognitivo, adicionadas ao saber que ele já possui sobre esse tipo de forma, o encorajam a formular hipóteses (as suposições mencionadas no exemplo acima) quanto ao desenrolar do que ele vê. Essas hipóteses serão confirmadas ou não na medida em a narrativa vai sendo desenvolvida. Essa etapa assegura o sucesso da compreensão fílmica: compreender um filme, nesse sentido, é poder representá-lo em uma forma. Cabe ao espectador construir o argumento do filme, que não pode ser entendido como dado *a priori*. Por mais que a estrutura narrativa tenha sua maneira interna de produzir significados, a apreensão desses significados pelo espectador varia segundo a natureza das informações fílmicas de que ele dispõe, ao grau de familiaridade que ele tem com aquela linguagem, aos modos pelos quais ele articula informações de que dispõe etc. Isto é o que nos leva a admitir que os espectadores de um mesmo filme não constróem *necessariamente* o mesmo relato a respeito deste.

Atua também na produção de significados o que Lefebvre denomina *processo afetivo*, que diz respeito, em linhas gerais, à avaliação afetiva do que foi percebido e/ou organizado pelo espectador, ou seja, às emoções experimentadas no contato com a narrativa. Todo ato de espectatura nos vincula emocionalmente ao filme, segundo nossa história e nosso perfil psicológico. O processo afetivo, nesse sentido, implica uma participação potencialmente mais individualizada ainda que os processos precedentes. A eficácia de um filme parece estar diretamente ligada à maneira pela qual o processo afetivo é ativado na construção do texto fílmico.

Nesse contexto integram-se, intrinsecamente, as marcas da cultura inscritas no sujeito que vê. À ação dessas “marcas” sobre a construção de significados Martin Lefebvre denomina *processo simbólico*. É nesse ponto que os resultados parciais ou gerais do ato de espectatura adquirem um sentido mais vasto e que estes se integram aos diferentes saberes teóricos ou práticos, às ideologias, ao imaginário, às matrizes culturais dos espectadores. É aqui que a espectatura constrói o texto fílmico integrando-o aos outros sistemas de signos de que o espectador já dispõe previamente e que constituem o conjunto de seus pressupostos de espectatura. Trata-se de ligar os resultados do ato de espectatura aos saberes e valores que participam da construção do texto fílmico e integrá-los, por fim, a um sistema de signos mais amplo.

A compreensão do que foi visto, o aprendizado que advém da experiência de visualização, assim como os modos de incorporação de valores, pressupostos e ideologias presentes nos filmes à vida de seus espectadores dependem, assim, fundamentalmente, da articulação entre todos estes processos, inseparáveis por princípio e perceptíveis nos relatos produzidos por aqueles que se relacionam mais intensamente com essa forma de arte.

Vale assinalar que a significação não é um processo exclusivamente individual, pois é profundamente marcada pelos discursos socialmente produzidos acerca daquele artefato. O discurso do outro participa da produção de sentido e da constituição de idéias e opiniões quase tanto quanto as idéias do próprio sujeito. Espectadores de cinema, cinéfilos ou não, sabem, pela experiência, que o sentido do filme nunca é dado nele próprio e nunca é apreendido de uma vez e individualmente. Filmes não trazem impressos em seus fotogramas todos os atributos que os qualificam como “bons”, “ruins”, “de arte”, “comercial”, “popular” e assim por diante. Diferentes “categorias” de espectadores – cinéfilos, aficionados por filmes de terror, fãs de seriados de tevê, amantes de *westerns* etc. – constroem, coletivamente, modos de interpretação, formas de ver e analisar, baseados em critérios compartilhados, que é o que vai permitir enquadrá-los nas categorias que compõem os sistemas classificatórios. De um modo geral, a opinião dessa *comunidade interpretativa* (Lindlof, 1998) participa intimamente do processo de produção de significados.

Interacionistas simbólicos ingleses, em especial Thomas Lindlof, descreveram esse fenômeno ao analisar a relação dos indivíduos com a mídia em geral. De acordo com esses pesquisadores, há evidências de que “os indivíduos percebem, usufruem e interpretam a mídia em relação direta com outros ou influenciados por comunidades interpretativas”¹⁵ (White, 1998, p. 43). Essas pessoas compartilham códigos, modos de ver e interpretar que “são traduzidos em atitudes comuns de seleção, decodificação e aplicação dos conteúdos da mídia” (idem, p. 44).

Associam-se aos códigos da comunidade interpretativa o discurso dos especialistas, o endereçamento do filme (a que segmento do público ele se dirige), o modo como o filme é recebido (o impacto que produz, as repercussões que deflagra, o volume de recursos arrecadado, sua posição no *ranking* dos mais vistos), a opinião da crítica etc. Tudo isso compõe um *ambiente de significação coletiva* no interior do qual cada espectador, aí sim, individualmente, constrói sua própria maneira de ver e interpretar.

Apresentamos neste texto os resultados a que chegamos até o momento. Continuamos nossos estudos, nesse momento procurando compreender o modo como crianças e adolescentes atribuem sentido ao que vêm na televisão, buscando ampliar a compreensão a respeito do processo de significação de outros produtos audiovisuais – nesse caso, televisivos. Estamos atentos a outras pesquisas que vêm sendo realizadas nesse sentido, pois pretendemos ajudar a

construir, junto com outros pesquisadores, um espaço de interlocução sobre essa temática dentro do campo da educação.

Notas

1. Tomamos comunicação como processo cultural multimediado e multidirecionado de produção e circulação de significados.
2. Processo de recepção aqui “entendido como um fenômeno contínuo, complexo e contraditório, que extrapola o ato de ver; como fator interativo e de negociação entre emissor e receptor; como processo multimediado por inúmeros agentes e situações; como um fator de produção de sentido por parte dos receptores a partir de seus próprios referenciais” (Jacks, 1994, p. 212-213).
3. Trata-se, nesse caso, de multimedicações: fatores que atravessam, interferem e ajudam a configurar o processo de recepção, articulando práticas de comunicação, instituições, movimentos sociais, diferentes temporalidades e pluralidade de matrizes culturais em torno da produção de sentido (Barbero, 1997).
4. *Psycho: de la figure au musée imaginaire – théorie e pratique de l’acte de spectacle*. Canada: Harmattan Inc., 1997.
5. Para Lefebvre, a atribuição de significados a um filme passa necessariamente pela associação com outros filmes semelhantes, compondo, mentalmente, o ele denomina como série fílmica.
6. Decidimos trabalhar com universitários porque as pesquisas realizadas no Brasil indicam que os universitários compõem mais de 70% do público de cinema e de frequentadores de videolocadoras.
7. Nesta pesquisa, o conceito de rede tem como referência a concepção adotada por Bott (1976): “a rede é definida como todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato” (p. 299). Trata-se de uma “rede pessoal” na qual existe um ego focal que está em contato direto ou indireto (através de seus inter-relacionamentos) com qualquer outra pessoa situada dentro da rede. (p. 300-302)
8. A visualização deste filme foi sugerida ao grupo de adolescentes pelos pesquisadores em razão do enorme sucesso de público alcançado por ele no Brasil: 8 milhões e 400 mil espectadores o haviam visto até meados de 2003 (www.imdb.com).
9. O conceito de pacto de leitura é definido por Fausto Neto, 1994, no âmbito da teoria da comunicação, como um acordo tácito que se estabelece entre o produtor e o receptor da mensagem (escrita), que implica, do lado do escritor, a construção de uma imagem de leitor ideal e, do lado do leitor, uma aceitação das regras definidas para aquele tipo de produção escrita, como por exemplo não esperar veracidade de um texto de ficção literária, mas exigir verdade de um texto jornalístico.
10. Definido pela teoria psicanalítica como um processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma total ou parcialmente, segundo o modelo escolhido – operação pela qual o indivíduo humano se constitui (Laplanche e Pontalis, 1967, p. 175).

11. Na obra de Melaine Klein, o emprego dessa expressão diz respeito ao “mecanismo de rejeição, para o exterior, daquilo que o indivíduo recusa em si, projeção do que é mau” (Laplanche e Pontalis, 1967, p. 176).
12. Definimos competência para ver como capacidade de decodificação, análise e interpretação de significados construídos em linguagem audiovisual. Tal competência implica: algum grau de domínio da linguagem audiovisual e capacidade de articulação desta com outras linguagens; articulação do conteúdo do produto audiovisual com o conteúdo de outros produtos culturais e saberes; grau de amplitude do processo de significação – capacidade de descolamento da técnica de Sherazade (argumento central do texto fílmico, que captura o olhar e o interesse do espectador); análise crítica: nível de diálogo que o sujeito estabelece com o conteúdo da obra.
13. A família padrão dos anúncios publicitários de margarina.
14. Qualificado aqui significa, além do contato regular com filmes, acesso a uma produção diversificada (cinematografias, escolas, estilos e estéticas diferentes) e algum conhecimento da linguagem cinematográfica.
15. Por comunidade interpretativa entende-se um grupo de pessoas que têm em comum certas práticas de uso da mídia.

Referências Bibliográficas

- BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma*. Paris: Gallimard, 2001.
- BOTT, Elizabeth. *Família e rede social*. Tradução de Mário Guerreiro, Riio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*, São Paulo: Papirus, 1992.
- JACKS, Nilda. *Televisão e identidade nos estudos de recepção*. In: *Brasil, Comunicação Cultura & Política*, Editora Diadorim, 1994.
- _____. *Pesquisa de recepção e cultura regional*. In: SOUSA, M. W. (Org). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LAPLANCHE & PONTALIS. *Dicionário de Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 1967.
- LA TAILLE, Yves de. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*, In: LA TAILLE e outros. *Teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo: Summus, 1992.
- LEFEBVRE, Martin. *Psycho: de la figure au musée imaginaire – théorie e pratique de l'acte de spectature*. Paris: L' Harmattan, Canada: Harmattan Inc., 1997.
- LINDLOF, Thomas. *Media audiences as interpretative communities*. In: ANDERSON, James. *Communication Yearbook*. Newbury Park: Sage Publications, n. 11, 1998, p. 81-107.

- LIVINGSTONE, Sonia. 'The Changing Nature and Uses of Media Literacy. Media@LSE Electronic Working Papers 4 (2003).
- MARTIN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social, In: SOUSA, M. W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. Dos meios às mediações. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- MASSONI, Sônia. Estratégias de comunicação: uma mirada comunicacional para la investigación sociocultural. In: OROZCO GOMES (Org.) *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Norma, 2002.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. *Travessias y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina*. Portal de la Comunicación Del INCOM, Universidad Autónoma de Barcelona, julho 2001.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*, São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- SOUSA, Mauro Wilton de (Org.) *Sujeito: o lado oculto do receptor*, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.
- WHITE, Robert A. Tendências dos estudos da recepção. *Comunicação & Educação*. São Paulo: Editora da USP. (13), set./dez. 1998, p. 41-66.

Rosália Duarte é professora do Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro. Coordena o GRUPEM – Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude).

Endereço para correspondência:
rosalia@edu.puc-rio.br



POR UMA CRÍTICA À NOVA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Luís Fernando Lazzarin

RESUMO – *Por uma crítica à nova filosofia da educação musical.* Este artigo trata, primeiramente, das concepções sobre a natureza procedural da experiência musical, apresentadas pela “Nova Filosofia da Educação Musical” (NFEM), nascidas da crítica à “Filosofia da Educação Musical” (FEM). Em seguida, a discussão tensiona as dimensões que constituem o modelo multidimensional da NFEM e questiona a preponderância à atividade de fazer musical, como única natureza da experiência com música. Argumento que a Educação Musical (EM) deve pensar em termos de múltiplas naturezas da experiência musical e, contra uma polarização artificial e improdutiva entre o ouvir e o fazer musicais, gerada pela disputa entre a FEM e a NFEM.

Palavras-chave: *Educação Musical, Filosofia da Educação Musical, Nova Filosofia da Educação Musical.*

ABSTRACT – *For a critique of the new philosophy of music education.* This paper deals, at first, with the conceptions of the procedural nature of music experience, as approached by the “New Philosophy of Music Education” (NPME), from its criticism to the “Philosophy of Music Education” (PME). After this, a discussion is carried out about the multidimensional model of NPME and its dominant music experience as music making conception. I claim that music experience must be thought in terms of multiple natures, and against an artificial and unproductive polarization between music hearing and music making, produced by the dispute between PME and NPME.

Keywords: *Music Education, Philosophy of Music Education, New Philosophy of Music Education.*

Experiência musical: conhecimento procedural ou educação do sentimento?

A discussão sobre o significado e a natureza da experiência com música vem sendo orientada por duas obras que se tornaram referência para a reflexão sobre os fundamentos da Educação Musical (EM). São elas: a *Filosofia da Educação Musical* (FEM) e a *Nova Filosofia da Educação Musical* (NFEM)¹. A FEM possui duas versões: *Philosophy of music education* de autoria de Bennett Reimer, com uma edição em 1970 e outra em 1989, que não apresenta modificações significativas em relação à primeira edição. A versão mais recente, do ano de 2003, tem o título de *Philosophy of music education: advancing the vision*. Neste artigo, optei por analisar as versões de 1970 e 2003, por apresentarem mudanças significativas no pensamento de seu autor. Embora muitos já tivessem publicado textos sobre a questão dos fundamentos para a EM, a FEM, pela primeira vez, traz sistematicidade a uma compilação de princípios orientadores para a EM – e permanece hegemônica até o início da década de 1990. Esta compilação posiciona-se como o primeiro esforço de justificação teórica para a EM como disciplina efetiva do currículo escolar. A NFEM é analisada na versão de 1995, e originalmente tem o título de *Music matters: a new philosophy of music education*, cujo autor é David Elliott. A NFEM incorpora contribuições significativas dos novos temas surgidos até então, principalmente nas áreas do multiculturalismo, etnomusicologia e da ciência cognitiva, e posiciona-se como uma crítica às idéias da FEM.

Originariamente criadas para orientar os parâmetros curriculares de escolas norte-americanas, as idéias de ambas as “filosofias”² influenciam fortemente a EM em vários países, inclusive no Brasil. Contudo, ainda é insuficiente a literatura crítica em português, que avalie a aplicabilidade destas idéias, e o que delas pode ser considerado produtivo para a EM brasileira. Este artigo faz parte de um primeiro movimento nesse sentido.

As ‘filosofias’ têm se confrontado através da polarização entre duas concepções sobre a experiência com música em EM, que se inicia a partir da crítica, feita pela NFEM, ao aspecto central da visão de experiência musical proposta pela FEM: a concepção de experiência musical como educação da sensibilidade estética. Para a FEM, a educação em arte é educação do sentimento. Nesse sentido, as outras artes (teatro, dança, pintura, escultura) têm uma base comum com a música, já que em todas ocorre a experiência da contemplação estética. Analogamente às artes visuais, em que a contemplação se dá visualmente, a FEM dá ênfase à atividade de audição, já que esta seria a maneira mais acessível e natural de experienciar a música. A FEM tem seu ponto central na analogia entre música e linguagem (Langer, 1960, 1971, 1980), especificamente no que concerne aos conceitos de símbolo artístico ou símbolo presentacional e símbolo lingüístico ou discursivo. Diferentemente do símbolo lingüístico, o símbolo

artístico não faz referência, mas apenas apresenta o movimento geral do sentimento. Diferentemente da linguagem, a música não representa, mas apresenta o *insight* da vida afetiva³. Segundo a FEM, novamente apoiada nas idéias da filósofa Langer (1960, 1971, 1980), a música é o análogo formal da vida afetiva. Nesta qualidade, a música deve controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem organiza e clarifica o pensamento. Sendo assim:

O que nós precisamos para ir além do fluxo dinâmico de nossa subjetividade, é um instrumento para abarcar o sentimento para que não se perca, um meio para fixá-lo. Nós precisamos 'materializar' o sentimento, isto é, fixá-lo em uma entidade que permaneça como é. Então o que podemos fazer? Você adivinhou: nós podemos capturá-lo em sons musicais – melodias, ritmos, cores de tons, harmonias, texturas, formas (Reimer, 2003, p. 99).

Assim, enquanto educação da sensibilidade estética, a FEM é criticada pela NFEM no seguinte sentido:

O termo experiência estética refere-se a um tipo especial de acontecimento emocional ou prazer desinteressado que supostamente surge da concentração exclusiva do ouvinte nas qualidades estéticas de uma obra musical, separada de qualquer conexão moral, social, política, religiosa, pessoal ou qualquer outra que estas qualidades possam representar; incorporar ou referir-se (Elliot, 1995, p. 23).

Segundo essa crítica, a FEM compreende a experiência musical de um ponto de vista contemplativo, com uma abordagem formalista da experiência musical. A ênfase é dada à atividade do ouvir musical, através da qual acontece a educação da sensibilidade estética. A experiência musical restringir-se-ia, assim, a um processo individual privado, afastado da vida e dos contextos culturais em que ocorre.

A NFEM critica o que são, segundo ela, as quatro suposições relativas à apreciação estética, as quais a FEM assumiria como natureza da experiência musical. Primeira: que a música e obras de arte musicais são a mesma coisa, daí decorrendo a importância e a centralidade da obra de arte como objeto da apreciação. Segunda: que existe uma única maneira de ouvir estas obras (esteticamente), através de suas qualidades intrínsecas (forma, melodia, harmonia, por exemplo). Terceira: que as qualidades estéticas são internas à obra musical; e finalmente, a suposição de que quem aprecia uma obra musical passa por uma experiência estética, isto é, uma experiência desinteressada da mente, que deixa de lado qualquer experiência social, política, moral, cultural.

Essa crítica evidencia, segundo a NFEM, uma forma superficial de abordar a experiência com música, pois seria ideologicamente comprometida. Ao tratar as obras de arte musicais, a FEM considera-as de forma museológica, ou seja, como objetos concretos (como uma pintura, por exemplo). Ela está no 'museu'

(que no caso da música é a sala de concertos) porque foi eleita como um exemplo do que é verdadeiramente música. Ouvir uma obra de arte musical é, nesse sentido, o equivalente a contemplar uma pintura, o que revela, segundo a NFEM, uma atitude passiva frente à música, e não uma experiência musical em si. Dessa forma, a NFEM quer substituir a atitude do ouvir passivo por uma atitude do fazer ativo.

Em resumo, a filosofia de educação musical anterior é notavelmente fraca em um aspecto fundamental: ela nega-se a considerar a natureza e a importância do fazer musical. Seus pronunciamentos educacionais têm sido colocados na ausência de posições criticamente arrazoadas de execução musical, improvisação, composição, arranjo e regência; nas relações entre fazer musical e ouvir musical; e sobre a natureza da criatividade musical (Elliott, 1995, p. 32).

Segundo a NFEM, a FEM propõe uma experiência musical baseada na atitude de ouvir passivo, que reverencia a cultura dominante e nega o fazer musical, ao mesmo tempo em que trata os ouvintes como clientes consumidores passivos. A NFEM propõe deslocar a ênfase sobre a atividade de ouvir e reproduzir peças musicais, para a atitude de fazer ativo musical. Finalmente, a idéia da multidimensionalidade do conhecimento musical da NFEM se opõe ao que considera uma abordagem unidimensional de experiência com música como educação estética, feita pela FEM.

Há dois sentidos para o modelo de multidimensionalidade da experiência musical da NFEM. O primeiro é apresentado pelos três entendimentos diferentes da palavra ‘música’: como atividade humana presente em todas as culturas; como atividade humana contextualizada; como obra musical. O segundo sentido dado à multidimensionalidade, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, sustenta que a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas essas dimensões potencializam-se quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural. Esses dois sentidos do modelo multidimensional da experiência com música da NFEM são analisados a seguir.

O modelo multidimensional da experiência musical

A partir deste ponto, passo a apresentar os aspectos que constituem a multidimensionalidade da experiência com música, de acordo com a NFEM, na qual música deixa de ser apenas o conjunto das obras musicais e passa a abranger três dimensões.

MÚSICA, como uma prática humana diversificada, consiste em muitas diferentes práticas musicais ou Músicas. Cada e toda prática musical (ou Músicas) envolve duas correspondentes e mutuamente reforçadas atividades de fazer

musical e ouvir musical. [...] A palavra música (caixa baixa) refere-se aos eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares (Elliott, 1995, p. 44).

Primeiramente, ‘MÚSICA’ como atividade deliberada de organizar os sons – faz parte de todas as culturas. Deliberada significa não natural, pois nem todos os sons podem ser música. Há sons e formas de organizá-los como aceitos ou proibidos. Todas as sociedades e contextos organizam os sons de forma intencional. Essa capacidade musical é universalmente compartilhada pelo seres humanos em qualquer contexto. A multidimensionalidade da “MÚSICA” constitui-se em um ‘fazedor’ (*doer*), uma atividade, um produto e um contexto circundante, ou seja, músicos produzem obras musicais através de uma prática contextualizada.

Todavia, cada contexto cultural organiza as estruturas sonoras de diferentes maneiras. Entender ‘Música’ como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no ocidente, essa organização não é natural. Muitas vezes, contudo, naturaliza-se e privilegia-se esse sistema, o que muitas vezes nos impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Como faz a FEM, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico. Ela é eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música europeia ‘séria’ do século XIX.

O fazer musical deliberado (*musicng*), que ocorre dentro de contextos específicos, subdivide-se em: atividade de composição; atividade de *performance* (vocal ou instrumental); atividade de improvisação; atividade de arranjo; atividade de regência. Consideradas contextualmente, essas atividades estão imersas em uma prática e uma tradição que surgem, extinguem-se, alteram-se, graças à relação de diálogo bastante dinâmica entre quem as executa, ou seja, compositores e executantes (instrumentistas, cantores, regentes e arranjadores) fazem parte de uma cadeia inter-relacional.

Tal caráter dinâmico é exemplificado pelas analogias que se podem fazer, por exemplo, com a citação e a paráfrase. Quando se faz uma citação, reproduz-se literalmente o que outra pessoa disse. Quando se faz uma paráfrase, mantém-se o sentido do que foi dito por outrem, mas utiliza-se uma certa liberdade interpretativa, usando a própria maneira de falar. Algo análogo ocorre com a interpretação de uma composição. O intérprete precisa dosar as “citações” – o que o compositor deixou registrado por escrito (supondo que isso tenha acontecido) – e a ‘paráfrase’ – aquilo que pode ser executado com certa liberdade, certa participação do executante na composição. Considerado no todo esse movimento de “citações” e “paráfrases”, ou seja, a interpretação de cada executante, cria-se uma tradição interpretativa, que é incorporada à prática composicional do contexto musical correspondente e a influencia⁴. Daí decorre que não pode ser considerado obra musical apenas o que está cristalizado de forma escrita.

“Música”, como obra musical, possui também multidimensionalidade, pois é constituída pelo dinâmico inter-relacionamento entre a tradição composicional e a tradição interpretativa. Inclui-se, nessa dinâmica, a audiência e a crítica musical. A obra de arte musical não é apenas o seu registro gráfico (a partitura, por exemplo). A obra de arte musical, segundo o modelo da NFEM, tem: a dimensão da composição, um *design* sonoro particular, projetado pelo compositor; a dimensão execução-interpretação, representada pela tradição interpretativa; a dimensão prático-específica, compartilhada pela tradição da prática musical. Como coloca Elliott, a “obra musical é a execução de padrões musicais organizados por uma ação artística, um *design* sonoro, que revela costumes e tradições de uma prática, e seus respectivos comprometimentos ideológicos” (1995, p. 199).

Dessa forma, MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma atividade, do que se depreende que o fazer musical deve ser o centro de toda a EM. Este fazer não é simplesmente um ato mecânico, mas um ‘pensar em ação’ (*thinking-in-action*). Anteriormente, a centralidade da educação do sentimento e da sensibilidade estética valorizava demais o conhecimento verbal sobre música, tendo uma atitude passiva de contemplação e de descrição da música. Com isso, transformava-se, segundo a NFEM, em uma ‘anti-educação musical’, pois afastava os alunos da própria experiência do fazer musical, que constitui o conhecimento procedural em música. O conceito de conhecimento procedural é emprestado de Ryle (1963) e consiste no conhecimento manifesto em ação (*knowing how*). Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento, além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*). “Portanto, é possível para as pessoas realizar inteligentemente alguns tipos de operações quando ainda não estão em condições de considerar as proposições que indicarão como elas deveriam agir. Algumas *performances* não são controladas por qualquer conhecimento interior dos princípios que são aplicados a eles (Ryle, 1963, p. 31)”.

Não existe um “fantasma dentro da máquina”, uma mente que trabalha oculta, teorizando, antes de realizarmos qualquer atividade cotidiana. Como diz Ryle, a “suposição absurda feita pela lenda intelectualista é a de que, se a *performance* de alguma coisa leva o nome de inteligente, é devido à operação interna anterior planejando o que fazer” (1963, p. 30). Esta posição é contrária à idéia de que a execução musical é um ato corporal, mecânico e reprodutivo, pois nas atividades cotidianas, não há dois momentos separados, em que primeiro planejamos segundo regras e depois executamos a atividade. A mente não é um lugar separado do corpo, secreto, onde acontece a teoria. Teorizar é apenas uma das atividades da mente, e ser inteligente é controlar e avaliar constantemente as ações praticadas, aprendendo com elas. Embora se saiba executar atividades inteligentemente, muitas vezes não se consegue teorizar sobre elas (falar sobre elas, descrevê-las). Depois que se aprendem as regras elas passam a ser uma “segun-

da natureza”. Aqui se inclui a música, pois a prática musical não precisa passar pela teoria.

A experiência musical é uma forma de conhecimento procedural, que se dá em uma ação intencional. Não existem etapas sucessivas de pensamento e de ação, ambos acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível separá-los de sua unidade. A música é uma atividade procedural, pois é um conhecimento manifesto em ação. Decisões são tomadas e problemas musicais são encontrados e resolvidos durante o fazer musical (*thinking and doing in action*).

A dualidade corpo *versus* mente (que concebe primeiro o pensamento em forma de linguagem verbal e depois a ação) é uma falácia a ser superada. A premissa aqui é de que a mente é o corpo e não se pode separá-los. O conhecimento procedural é o *knowing-in-action*, um tipo de conhecimento que não se limita à linguagem verbal, sendo mais abrangente e mais rico que esta; é mais que uma habilidade técnica, artesanal ou simplesmente mecânica, embora delas necessite para se constituir. E ele envolve um conjunto complexo de conhecimentos que participam da consciência.

A musicalidade (*musicianship*), que engloba o fazer (composição, improvisação, execução, arranjo) e o ouvir musicais, também existe como multidimensionalidade, da mesma forma que o conhecimento procedural, resultado da combinação de, pelo menos, quatro dimensões de conhecimento de diferentes níveis e naturezas: conhecimento formal; conhecimento informal; conhecimento impressionístico; conhecimento supervisorial.

Poderíamos dizer que o conhecimento formal seria o conhecimento teórico sobre música, embora não se constitua como “o” o verdadeiro conhecimento musical. Por si só, o conhecimento formal “é inerte e não-musical. Ele deve ser convertido em conhecimento procedural para atingir seu potencial” (Elliott, 1995, p. 61). Apesar de inerente à EM, ele é secundário a ela. Já o conhecimento informal seria a “habilidade de refletir criticamente durante a ação musical” (Elliott, 1995, p. 63): esta depende de saber como e onde fazer julgamentos musicais que, por sua vez, dependem do entendimento da situação musical específica, dos padrões e tradições, que são a base de um fazer musical específico. O conhecimento informal é um “ativo resolver de problemas musicais” (p. 63) e um “conhecimento situado” (p. 64). Ele tem duas fontes: uma é a interpretação individual do conhecimento formal da pessoa (se existir); a outra, mais importante, é o refletir-em-ação – desenvolver soluções práticas para problemas realistas, em relação a padrões, tradições e história de um contexto musical. O conhecimento impressionístico, por sua vez, pressupõe integração e interação entre cognição e afeto, as ‘emoções cognitivo-musicais’. Emoção e cognição estão profundamente imbricadas, e estariam na base da consciência. Trata-se de sentimentos que podem ser educados e tornar-se inteligíveis, de acordo com a natureza do fazer musical e das obras musicais em contextos de culturas definidas (Elliott, 1995).

Quanto ao conhecimento supervisorial, este monitora e ajusta o pensamento musical a curto e médio prazos. O fazer musical ocorre em circunstâncias ‘abertas’, imprevisíveis, muitas vezes sob pressão. O conhecimento supervisorial, então, incluiria o grande senso pessoal de julgamento musical e o entendimento das obrigações e da ética de certas práticas musicais. Incluiria, também, um tipo de imaginação heurística, ou seja, a capacidade de antecipação imaginativa do que vai acontecer durante o fazer musical, com o objetivo de controlá-lo. Tal como o fazer musical, a atividade de ouvir (*listening*) é procedural e intencional (*thought-full*). A partir disso, a NFEM salienta dois pontos importantes constituintes da atividade de ouvir musical.

Primeiro, o ouvir inteligente supõe a atitude ativa de procura (*listening for*) e não simplesmente o ouvir casual genérico (*listening*) ou contemplativo e desinteressado (*listening to*)⁵. Segundo, como atividade procedural, o ouvir não acontece em dois momentos, ninguém teoriza para si mesmo sobre o que está ouvindo e depois aprecia o que ouviu. Tanto fazer música como ouvi-la são formas de pensar e saber em ação, na maioria das vezes através de processos não verbais, mas de forma tácita dinâmica. A procura ativa (*listening for*) envolve muitos mecanismos de processo auditivo de nossa consciência (memória, volição, cognição, atenção), especializados em identificar, categorizar e interpretar vários tipos de som. Em sua maioria, estes processos parecem ser não verbais e específicos de contextos determinados. Tais processos se dão basicamente no reconhecimento de padrões de finalização, na abstração de padrões já ouvidos para novas situações ou no reconhecimento de transformações e em poder realizar uma estruturação hierárquica, selecionar o que é mais ou menos importante dentro da estrutura musical que está sendo ouvida. A atividade de ouvir só faz sentido quando é vinculada a alguma *performance* dos alunos, preferencialmente de composições próprias ou de suas improvisações. Esse ouvir “(...) desenvolve-se ao se escolher opções musicais práticas, acessando seus resultados, testando estratégias artísticas ao resolver problemas musicais e desenvolvendo considerações pessoais dessas alternativas em relação aos limites artísticos de uma prática musical” (Elliott, 1995, p. 98).

O ouvir musical possui os mesmos componentes do fazer musical e, da mesma forma, torna-se procedural em essência: conhecimento formal, conhecimento informal, conhecimento impressionístico, conhecimento supervisorial. “Educar ouvintes competentes, proficientes e hábeis para o futuro depende de uma progressiva educação de competentes, proficientes e artísticos produtores de música no presente” (Elliott, 1995, p. 99). Assim como o fazer musical, o ouvir é contextualmente referido, isto é, os padrões musicais específicos de uma prática musical só fazem sentido quando se tornam familiares (*tones-for-us*) e são entendidos não como dados naturais, mas como construções culturais específicas.

O que sugiro agora é que ouvintes também aprendem como apreender informação cultural em, e atribuir significado cultural a, padrões musicais e obras musicais por convenção. Ouvintes conhecem padrões musicais como tons-para-eles (tones-for-them) – como padrões musicais expressivos de suas afiliações, pátrias, convicções, valores, convicções culturais e ideais (Elliott, 1995, p. 192).

Apresentei até aqui os diferentes aspectos constitutivos da multidimensionalidade da experiência musical, segundo a NFEM. Ela coloca em evidência o fazer musical, que termina por se constituir na natureza de todas as atividades com música. O fazer musical não é uma atividade mecânica e automática, mas, ao contrário, constitui-se em um pensar em ação, composto por quatro dimensões: formal, informal, supervisorial, impressionística. A seguir, analiso e critico a hierarquia que se estabelece entre essas dimensões.

Críticas à crítica

Alguns pontos da NFEM pedem reflexão, particularmente no que se refere à idéia de multidimensionalidade. Não é nova a idéia de dividir a experiência musical em dimensões, o que tem sido produtivo para a EM, na tentativa de compreender a experiência com música em sua complexidade. A multidimensionalidade da NFEM torna-se, no entanto, problemática quando seus pressupostos são analisados mais detidamente. Discuto, aqui, em primeiro lugar, o esforço da NFEM em valorizar a prática contextual de música em detrimento do conhecimento formal (leia-se descritivo) sobre música, e de como a justificativa desta valorização não se sustenta. Após, questiono a validade da imposição da natureza do fazer musical como modelo para todas as outras atividades com música.

De início, constata-se como a NFEM valoriza a dimensão procedural como o resultado de outras quatro dimensões do conhecimento musical. Segundo Elliott,

De um ponto de vista educacional, entretanto, conhecimento musical formal é problemático em dois sentidos. Primeiro, conhecimento verbal não é o conhecimento central da musicalidade (musicianship). O fazer musical (musicizing) e o ouvir musical (listening-for) são procedurais em essência. As bases da música não são melodia, harmonia e assim por diante; as bases da MÚSICA são os processos de pensamento prático-específicos que os músicos e ouvintes usam para construir padrões musicais na completude artística, auditória e contextual (1995, p. 97).

Do modo como é apresentado pela NFEM, o conhecimento musical pode ser reduzido a duas dimensões básicas: a dimensão verbal (constituída pelo conhecimento formal) e a dimensão não verbal (constituída pelos conhecimentos informal, impressionístico e supervisorial), com características que se con-

fundem com o conhecimento procedural. A NFEM não faz distinção entre conhecimento formal (teórico descritivo) e conhecimento verbal, nem entre conhecimento informal e conhecimento procedural. Esta confusão se dá pelo uso ambíguo do termo “prática musical”, que significa, simultaneamente, o conjunto de atividades humanas e a atividade específica de *performance*. Apenas neste último sentido, conhecimento informal e procedural podem, em alguns casos, confundir-se. O conhecimento informal é adquirido dentro da prática musical contextualizada (inclusive verbalmente), o que não significa, necessariamente, uma prática no sentido de *performance*. A NFEM quer associar, de forma implícita, o conhecimento formal à escola, e o conhecimento informal à prática musical contextualizada.

A NFEM vê de maneira ambígua o conhecimento procedural. Como aquisição, existem quatro níveis que constituem a proceduralidade. Como resultado ou avaliação, existe apenas o conhecimento procedural. Como componente da aquisição do conhecimento procedural, não haveria possibilidade de rejeitar o conhecimento verbal, pois este é constitutivo daquele. A proceduralidade explica a aplicação do conhecimento, mas não sua aquisição. Em níveis altos de conhecimento musical, como pede o modelo multidimensional, é necessário que o conhecimento formal, também, aumente consideravelmente.

O processo de aprendizagem acontece por inúmeras vias, que são inseparáveis, mas que se reforçam e se complementam. É o caso dos denominados conhecimento impressionístico e conhecimento supervisorial. A princípio, como a NFEM sustenta, essas dimensões são eminentemente procedurais. Mas o conhecimento procedural não deveria abarcar todas as outras dimensões, reunindo-as e potencializando-as em uma forma de conhecimento única? O conhecimento supervisorial e o conhecimento impressionístico, entretanto, surgem como sub-dimensões do conhecimento procedural, em uma espécie de ‘tipologia’ deste último. A dimensão impressionística parece surgir da necessidade de inclusão da emoção na experiência musical, mesmo que em uma relação de dependência da cognição. A dimensão supervisorial torna-se supérflua, pois o ‘fazer e pensar em ação’ supõe o controle sobre a *performance* no seu todo.

Quanto aos argumentos que sustentam a multidimensionalidade, da forma como a NFEM a apresenta, estes não seriam tão consistentes, funcionam ao contrário: ao invés de diminuir a importância do conhecimento verbal sobre música na escola, acabam por reiterá-la. Tampouco existe argumento apropriado que convença sobre a necessidade de uma hierarquia do conhecimento na experiência musical, a não ser uma opção própria. Nesse sentido, a ênfase na *performance* não se sustenta porque este não é o único meio de se conhecer uma prática musical. Uma obra de arte é um exemplo válido, mas não é o mesmo que a prática musical em sua totalidade e complexidade. A NFEM reitera inclusive a importância da música como conceito de obra de arte, que tanto critica. Parece duvidoso que ao executar uma peça o estudante passe a compreender a

complexidade do universo da prática musical ao qual ela pertence. Ou se executam todas obras da prática musical que está sendo estudada, ou se estreita a concepção de prática musical.

Pela multidimensionalidade da NFEM, apenas a dimensão do conhecimento formal é verbal. Todas as outras dimensões apresentam-se como não-verbais. Todo conhecimento verbal sobre música é apresentado de forma negativa. Ele inclui um jargão, que se interpenetra com as metáforas, imagens e figuras, e que é utilizado por quem aprende e por quem ensina. Existe também o conhecimento teórico sobre música. A NFEM critica da seguinte forma o que considera o perigo da preponderância do conhecimento verbal sobre música:

Tampouco partituras, nem gráficos nem mapas da estrutura musical – nenhuma dessas representações captura tudo o que existe para ser ouvido nas obras musicais [...] Focalizando a atenção dos estudantes exclusivamente na dimensão de design estrutural, o ouvir estético leva a perpetuação da falsa noção de que todas as obras musicais em todos os lugares são objetos estéticos unidimensionais (ou sons por si) (Elliott, 1995, p. 97).

É preciso considerar também a radicalidade da crítica e os preconceitos a ela inerentes como constitutivos da historicidade do debate entre as ‘filosofias’. A NFEM volta-se contra o que entende ser o excesso de importância anteriormente dado ao conhecimento teórico-descritivo por parte da FEM, em detrimento do fazer musical. Entretanto, da maneira limitada com que é apresentado, o conhecimento verbal se confunde com o conhecimento teórico e sua desvalorização contribui para afastar a escola da música. Não há como separar o conhecimento verbal do estar-no-mundo, que acontece dentro e através da linguagem.

Nesse sentido, a escola, como local do conhecimento musical, é desvalorizada em relação à prática musical contextualizada. A prática musical informal utiliza-se de um mínimo de conhecimento teórico musical. Conforme a argumentação da NFEM, o melhor seria deixar as práticas musicais em seus contextos, pois neles ocorreria a verdadeira natureza procedural da música: níveis máximos de fazer musical e níveis mínimos de conhecimento teórico (o que a NFEM supostamente entende por conhecimento verbal). No caso da aprendizagem de música de outras culturas, o conhecimento verbal descritivo passa a ser tão importante quanto o conhecimento teórico, já que é preciso entender o contexto no qual a prática musical específica foi produzida. Isto importa uma compreensão mais abrangente da historicidade constitutiva de cada prática musical, para entender em que situações a sua música é produzida e quais suas funções específicas. Esta parece ser a intenção original do termo filosofia *praxial* que a NFEM adota.

O nome *praxial* foi proposto inicialmente por Alperson (1991, p. 233) como estratégia alternativa para a compreensão da música e da EM. “A tentativa foi feita mais para entender arte em termos da variedade de significados e valores

evidenciados na verdadeira prática de culturas particulares”. Diferentemente da NFEM, a proposta de Alperson não rejeita nem uma dimensão estética para a experiência musical, nem desconsidera a importância do conhecimento verbal ou formal em música. A ideia inicial não exclui outras formas de conhecimento da diversidade das práticas musicais, como o conhecimento teórico-descritivo das condições em que as práticas surgem.

A ideia inicial de ‘filosofia praxial’ adquire na NFEM os dois sentidos anteriormente referidos: o de atividade humana (contextualizada sob diferentes formas) e o de noção de ‘prática musical’ (como *performance*). Este último sentido prevalece na visão de experiência com música da NFEM, que o reforça através de sua etimologia: o termo grego *praxis* deriva do verbo *prasso* e significa ‘fazer’ ou ‘agir de forma intencional’. Em sentido intransitivo, significa agir em uma situação específica. Ele revela a música como uma forma de ação situada e intencional, apresentando tanto individualidade quanto relações com a comunidade (Elliott, 1995, p. 14). Como consequência, toda a argumentação da NFEM vai contra a permanência da música no currículo, ao invés de justificá-la, provocando seu afastamento da escola. Como propõe a NFEM, trazer o contexto para a sala de aula é, no limite, reduzir a prática musical ao conceito de obra de arte, retirá-lo de seu contexto, caricaturizá-lo. Como salienta Koopman (1997), é possível inserir a música na escola, nunca seu contexto.

Seguir a proposta da NFEM significa limitar a experiência com música à experiência de *performance* da obra de arte musical. Estudantes e professores de música devem ser “super-heróis”, já que, por exigência dos critérios da NFEM, devem saber executar todas as práticas musicais existentes. Para a NFEM, a música, como conhecimento, é afastada da escola por duas vias: não pode ser tratada como conhecimento verbal; não consegue abarcar a complexidade da prática musical produzida em seu contexto específico. A abordagem da NFEM trata todas as atividades musicais do ponto de vista da lógica de funcionamento da *performance* musical. Certamente, ela funciona bem para a *performance*, mas é diferente para as outras atividades musicais. Como fixar a *performance*, o fazer musical, como uma natureza única para a experiência musical e que possa ser universalizada? A NFEM comete o mesmo radicalismo de que acusa a FEM com relação à atividade de ouvir musical. “Em particular, eu devo argumentar que a *performance* musical deve ser um fim musical e educacional para todos os estudantes” (Elliott, 1995, p. 33).

Pode-se afirmar que o arranjo, a composição escrita, a regência existem em todas as culturas? Pode-se universalizar estas atividades na forma de um modelo, que já nasce impregnado com uma historicidade particular? Mesmo que se adotem as dimensões propostas, cada atividade tem uma exigência própria de conhecimento, de acordo com sua especificidade. Ouvir música, compor, arranjar, têm níveis diferentes de conhecimento formal, alguns inclusive imprescindíveis. Compor exige habilidades, conhecimentos e práticas bastante diferentes

do que aquelas exigidas para reger uma orquestra ou coral, ou para executar um instrumento. Nesta última atividade, o conhecimento técnico tem um sentido diferente e envolve aspectos ginásticos, que, embora não devam ser ponderados separadamente, devem ser levados em consideração. A própria *performance* em grupo difere bastante da *performance solo*. Tais aspectos não são encontrados na atividade de ouvir musical, o que não a torna uma atividade apassivada, como muitas vezes quer deixar explícito a NFEM. A contemplação do *design* sonoro é formativa da relação com a obra de arte musical. Atribuir importância a ela unicamente como o outro lado da atividade de fazer musical é desconsiderar toda a historicidade construída sobre a experiência estética musical, sua riqueza formativa e suas possibilidades artísticas. É empobrecer a experiência com música. Como salienta Koopman, no “(...) puro ouvir musical podemos dedicar-nos completamente ao que a música nos oferece. Na *performance*, ao contrário, o ouvir não é uma atividade auto-suficiente. Neste caso, o ouvir tem uma função controladora e impulsionadora (1997, p. 119).

Nossa atenção e concentração estão voltadas para funções diferentes, com objetivos diferentes, sem que, com isso, em uma delas – o ouvir – deva se tornar apassivado e em outra não. A afirmação da NFEM que o *performer* de algum instrumento é mais qualificado para o ouvir musical do que outra pessoa que não seja instrumentista torna-se parcial, pois, apenas do ponto de vista restrito do seu modelo cognitivista, isto pode ser afirmado. O resultado do modelo é restrito aos seus limites, mas não significa que esgote as possibilidades da experiência musical, como é sua pretensão. Cada atividade tem suas características diferenciadoras, que devem ser levadas em consideração.

A atividade de composição geralmente está relacionada ao período em que se elabora o que vai ser executado. É uma atividade em si exploratória, na qual o compositor utiliza as possibilidades de organização dos materiais sonoros que conhece e experimenta outras novas. As técnicas de composição incluem um projeto que define que instrumento ou voz irá executar e que sonoridades vão ser produzidas. Estas sonoridades se definem, de forma geral, pela combinação de elementos rítmicos, timbrísticos, melódicos, harmônicos e expressivos. O projeto composicional pressupõe, na maioria das práticas musicais, produzir um objeto, uma obra musical, que deve manter sua identidade em cada execução diferente, podendo inclusive, para isso, concretizar-se através de um registro escrito. Em certas práticas musicais, não se pode sequer imaginar a atividade composicional sem a inclusão, por parte do compositor, da correspondente notação musical. Reduzir a importância, tanto do conhecimento verbal em geral quanto do conhecimento formal em particular, significa retirar do estudante de música a possibilidade de representar os sons a partir de sua percepção e compreensão particulares da experiência musical.

Na atividade de improvisação, o projeto composicional acontece quase ao mesmo tempo que sua execução. A habilidade improvisatória combina conheci-

mentos composicionais e executórios. Não seria ela mais indicada para servir de base para uma ‘essência’ ou natureza da experiência musical? Tem sido sugerido que a atividade de improvisação reúne todo o potencial da composição e da *performance* de instrumento. Improvisar é entendido como compor em tempo real, compor durante a *performance*. Longe de ser uma prática livre e sem regras, a improvisação prende-se a uma tradição, na maioria das vezes oral, em que padrões e regras são muito bem definidos e devem ser rigidamente respeitados. Improvisar significa dominar um estoque de estruturas musicais referentes àquele estilo improvisado (clichês e padrões). O bom improvisador deve saber utilizá-los de acordo com a prática improvisatória correspondente (Sloboda, 1985). Esta atividade demanda outros tipos de habilidades que a multidimensionalidade apresentada pela NFEM deixa escapar.

A preponderância da abordagem de música como conhecimento leva à falácia de que se pode conhecer uma realidade determinada através do conhecimento de sua prática musical. Quando se trata das duas ‘filosofias’ analisadas, assiste-se ao deslocamento da abordagem estética, em que existe um lugar privilegiado para o sentimento, para a abordagem cognitiva, em que a música é tratada não do ponto de vista da arte, mas do ponto de vista do conhecimento. Parece ser esta uma exigência de adaptação a um currículo instrumentalista, no qual a metáfora das formas sonoras em movimento perde sua poesia de inefabilidade, para dar lugar à exigência de controle e disciplina da consciência. O próprio jargão da NFEM denuncia esta tendência cognitivista, quando fala em solução de desafios e problemas musicais.

Apesar da especificidade de cada atividade musical, sempre foi uma questão muito disputada em EM determinar qual delas é ‘melhor’, no sentido de desenvolver de forma mais completa a musicalidade dos estudantes. Esta disputa acarretou acusações de que a *performance* corre o risco de tornar-se um mero fazer mecânico e o ouvir musical o de tornar-se apassivado e acrítico. As críticas aos defensores de cada um destes pólos dizem que o fazer musical, na maioria das vezes, acaba por transformar-se em mera atividade ginástica e automatizada e que o conhecimento teórico musical, muitas vezes, torna-se uma mera descrição técnica, mais importante que a própria música em si.

A dualidade entre conhecimento declarativo (conhecimento sobre música) e processual⁶ (conhecimento musical) é comentada por Dowling (1993, p. 2). Colocando-se contrário à tendência de privilegiar o conhecimento declarativo em música, o autor afirma que o ideal é o equilíbrio entre um tipo de conhecimento e outro: “conhecimento declarativo é o tipo conscientemente acessível sobre o qual se pode falar” [...] “Conhecimento processual frequentemente só é acessível à consciência por seus resultados, e às vezes, explicitamente presente para consciência como tal”.

Um exemplo dado pelo autor para diferenciar conhecimento processual de conhecimento declarativo refere-se ao aprendizado de uma língua. São necessá-

rios anos de prática constante, para que o conhecimento declarativo de uma língua se torne expressão fluente para o aluno. É possível expressar-se em uma língua estrangeira, mesmo sem fluência, mas o automatismo da fluência só é adquirido quando não se necessita traduzir, mentalmente, o que se pensa. O conhecimento procedural é “automático”, contudo, “[...] automático aqui significa que é considerado o processamento cognitivo da informação sem intento consciente, e sem nos distrair de assistir a outras coisas, inclusive os resultados de sua aplicação” (Dowling, 1993, p. 2).

Este exemplo, que cita a linguagem, possibilitou algumas conclusões as quais podem-se estender para uma analogia com a música: conhecimento declarativo é fácil e rapidamente adquirido, mas é relativamente lento e difícil de aplicar; conhecimento processual leva muito tempo de prática para adquirir, mas é rápido e freqüentemente automático na aplicação. A similaridade entre música e linguagem, quanto à aquisição do conhecimento, é bastante pertinente: podem-se aprender as regras de harmonia e contraponto, os diferentes contextos históricos em que surgiram os estilos musicais, os conceitos sobre a estrutura motívica e formal de uma obra musical, pelo estudo abstrato, usando categorias teóricas.

Como salienta Dowling (1993), a cognição em música envolve inúmeros processos simultâneos, conscientes e inconscientes. O reconhecimento dos padrões musicais constituintes da música tonal, por exemplo, pode ocorrer sem que as informações contidas nesse padrão se transformem em conceitos. Isso ocorre freqüentemente com instrumentistas autodidatas, que tocam ‘de ouvido’, os quais executam composições ou improvisam sem um conhecimento declarativo de música. No caso de um ouvinte, também ocorre o reconhecimento de padrões, por exemplo quando a expectativa de uma sétima é sua resolução na tônica. Nos dois exemplos, o conhecimento processual em música é bastante mais desenvolvido que o conhecimento declarativo.

Caso os músicos ou ouvintes possuam conhecimento declarativo ou não, ocorre algo semelhante: ao executar determinada composição não existe uma consciência imediata das regras de composição daquilo que está sendo executado. Como quando falamos: embora não nos preocupemos conscientemente em colocar sujeito, verbo e objeto nesta ordem, formamos uma frase gramaticalmente correta.

Tanto Elliott (1995) quanto Dowling (1993) combatem a excessiva ênfase que tem sido dada ao conhecimento declarativo, em detrimento de uma prática musical mais intensa. Neste sentido, deve ser considerada a radicalidade da crítica feita pela NFEM à FEM em sua historicidade. O ímpeto da afirmação do fazer musical multidimensional, por parte da NFEM, se dá contra a ênfase bastante hegemônica, dada pela FEM, ao ouvir estético musical.

A dualística entre as ‘filosofias’, que incorpora concepções as mais profundas e complexas sobre a experiência musical – em parte devido à forma como cada uma delas apresenta suas idéias e compreende as idéias da outra – facil-

mente se simplifica em uma polaridade corpo *versus* mente, como apresentada por Martins (1995). A FEM considera a proposta da NFEM apenas uma forma de educar habilidades instrumentais. “Elliott superestima o que os programas de música das escolas podem possivelmente produzir no sentido da especialização da *performance* se toda instrução fosse dada à *performance* como ele deseja, como para assegurar que o empreendimento da educação musical iria para frente em uma tão insuficiente e estreita base” (Reimer, 1996, p. 77).

A NFEM restringe a atitude da FEM ao ouvir passivo, que mais se parece com o consumo de um produto e diz que um de seus principais argumentos (a educação estética) simplifica a natureza do entendimento musical. Para as ‘filosofias’ esta simplificação também ocorre historicamente em uma polaridade que tem ajudado a mitificar e a tornar improdutiva a reflexão sobre a experiência musical.

A trajetória dos paradigmas como tentativa de explicação para a arte é uma trajetória de contradições em que imposições empíricas de caráter dogmático se alternam com descrições mentais de caráter introspectivo. Apesar das contradições inerentes a essa maneira de abordar a dicotomia corpo/mente, os estados e os eventos da mente foram caracterizados como processos autênticos, passando a ser considerados processos superiores (Martins, 1995, p. 132).

A simplificação da idéia de conhecimento processual e de conhecimento declarativo tem levado a práticas educacionais que valorizam unicamente, às vezes por parte do mesmo professor e dentro da mesma instituição, uma *performance* corporal sem reflexão, ou que reduzem o ensino de música a uma disciplina teórico-descritiva. Como consequência da orientação pedagógica, dos professores ou das instituições, que privilegia o conhecimento teórico-descritivo, pode-se perceber a preocupação das escolas com o ensino morfológico da teoria e da harmonia musicais, com preocupações apenas na decodificação automática do código musical (Martins, 1985). Com uma postura que privilegiasse a *performance*, teríamos a preocupação das escolas com o ensino técnico do instrumento, muitas vezes visando à *performance* de concerto. Esta é tratada muitas vezes de forma tão mecânica que acaba por tornar-se uma mera exibição ginástica, ao invés de uma *performance* musical (Beyer, 1988).

Outras concepções que têm por base a polaridade corpo *versus* mente são aquelas que adotam modelos de ensino musical que carecem de uma base teórica mais aprofundada, para a compreensão dos processos e mecanismos cognitivos de aprendizagem musical, utilizando-se de modelos criados quase sempre apenas nas experiências pessoais de seus autores⁷. Vê-se, portanto, que não é clara a postura de professores e instituições no sentido de equilibrar, em sua prática pedagógica, conhecimento procedural e conhecimento declarativo, sendo este desequilíbrio sentido, inclusive, dentro da própria universidade.

O conhecimento teórico não deve ser considerado apenas como descrição dos acontecimentos musicais. Neste sentido, ele é realmente vazio de significado e divorciado de qualquer proposta “séria” de EM. No entanto, como vocabulário estruturador de uma epistemologia musical ele é indispensável. Se for rejeitado, neste sentido, rejeita-se também a possibilidade de delimitação da área de EM, sua importância e seu lugar na escola. Não há indicações de que o fazer musical ou o ouvir musical possam ser considerados como padrão extensivo para as outras atividades musicais, pois cada uma delas tem sua especificidade própria. Segundo a NFEM, se a experiência musical é entendida como *performance*, é melhor que se conserve dentro de seu contexto, fora da escola.

Não há uma base qualitativa comum entre as atividades musicais para avaliar qual delas é a mais indicada para desenvolver a musicalidade dos estudantes. Qualquer atividade musical pode se tornar apassivada e desinteressante, com baixo valor educativo, transformando-se apenas em movimento automatizado e mecânico. Cada atividade tem sua especificidade própria, que requer e desenvolve habilidades e competências diferentes das outras, com características artísticas particulares.

Como resultado da proposta da NFEM, se houvesse condições de comparar as atividades com música, o ideal seria que os estudantes de música aprendessem a improvisar em todas as práticas musicais (no caso hipotético de que em todas as práticas musicais existisse a atividade de improvisação), ou seja, compor, executar e ouvir a composição, em um movimento procedural quase simultâneo, próprio da atividade de improvisação, na qual se tornaria visível cada uma das dimensões do conhecimento musical.

De acordo com a proposta da NFEM, o ideal para o estudante de música seria desenvolver a habilidade de imaginar auditivamente uma estrutura musical, ser capaz de representá-la graficamente e, a partir desta representação, fazer o processo inverso, ou seja, conseguir imaginar e concretizar a estrutura sonora que está representada na escrita. Esta capacidade de imaginação é poder ‘ouvir internamente’ os sons, imaginar uma linha melódica, um acorde, um timbre de instrumento e também uma nova possibilidade de sonoridade.

Poderíamos dizer que a capacidade imaginativa se exerce de diferentes maneiras nas diferentes atividades com música, inclusive, na atividade de audição musical. Pode haver deleite musical sem, contudo, a pretensão de transformar o imaginado em concreto. A NFEM, entretanto, acredita que imaginar é apenas parte do processo e que é precisa a realização do imaginado em sons concretos ou a musicalidade não se tornará realidade. “Eu preciso também saber como transformar o meu imaginar musical em sons concretos para atingir resultados musicais concretos” (Elliott, 1995, p. 228). Esse resultado concreto, contudo, é a situação musical estética que a NFEM insiste em combater, inclusive no que concerne à valorização da criatividade do estudante. O padrão de criatividade é fixado de forma absoluta na excelência da prática musical competente e não na

relatividade do *continuum* de formação pessoal. Tal visão reitera a impossibilidade de a música ser contemplada como disciplina escolar.

Quando o professor de música decide que tudo conta como criativo – que todas as atividades e sons que a criança na sua classe faz qualificam-se como resultados musicais criativos – então este professor engana estes estudantes, removendo as duas condições básicas necessárias ao autoconhecimento e ao deleite musical: um desafio musical e uma musicalidade necessária para fazer frente a este desafio (Elliott, 1995, p. 222).

Nesse ponto torna-se interessante analisar a proposta da versão mais recente da FEM (2003, p. 199), na abordagem que faz, levando em conta as diferentes especificidades de cada atividade com música, denominada “papel musical” (*musical role*). A idéia de papel musical está ligada à existência de várias inteligências musicais, partindo da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1987)⁸. Diferentemente do que propõe o autor, a FEM argumenta que não existe apenas uma inteligência musical, senão que cada atividade com música constitui-se em uma ‘inteligência’, cada atividade desenvolve competências e habilidades musicais específicas. Por inteligência musical, a FEM entende a “habilidade de fazer progressivamente discriminações mais acuradas, relacionadas a conexões progressivamente mais amplas, em contextos providos por papéis culturalmente projetados” (Reimer, 2003, p. 204).

Não é interesse deste artigo analisar em profundidade a questão das “inteligências múltiplas” (Gardner, 1987), apenas recuperar a produtividade que ela exerce sobre a versão mais recente da FEM. Aplicada à música, a idéia de inteligência prevê que cada atividade tem sua própria maneira de desenvolvimento. Composição, improvisação, *performance*, ouvir musical, teoria musical, musicologia e ensino musical têm modos particulares de fazer discriminações e conexões. A multidimensionalidade encontra, na forma das ‘inteligências musicais’ proposta pela versão mais recente da FEM, um equivalente cognitivo da multiculturalidade. A idéia de considerar as atividades musicais em suas especificidades traria benefícios, ao afastar a possibilidade de hierarquização das atividades e as conseqüentes polaridades aqui discutidas. O viés cognitivista, no entanto, ainda mantém-se prevalente. “Como mencionado previamente, estas duas operações mentais – memória e imaginação – são condições para todas as manifestações de inteligência. As discriminações particulares em que cada uma se focaliza e as conexões feitas entre elas, são o que determina a inteligência que está sendo manifesta” (Reimer, 2003, p. 222).

A idéia de papéis musicais da FEM não é uma discussão aprofundada dos processos existentes em cada atividade musical, mas uma sugestão em que se possa basear uma proposta de currículo. Ela é bastante pertinente do ponto de vista educacional, pois desloca a lógica do ensino orientado pela prática musical profissional, como propõe a NFEM. A idéia de papéis musicais também pos-

sibilita pensar diferentemente os fins da EM. A FEM (Reimer, 1996) sustenta que objetivos musicais específicos requerem diferentes programas de música, ou seja, a ênfase em diferentes atividades depende daquilo que se pretende como objetivos da EM. A primeira versão da FEM (1970) sugere a existência de um programa genérico, que deve ser baseado no ouvir musical e na descrição dos aspectos formais através de conceitos musicais, e de um programa específico que deve concentrar-se nas atividades de composição e de *performance*, incluindo a improvisação.

A NFEM critica a existência destes dois programas, afirmando que ela é discriminatória, pois reserva unicamente a um grupo seletivo e restrito de estudantes, considerados talentosos, a oportunidade de fazer música. Segundo a NFEM, a FEM reforçaria, com isso, a antiga atitude de reverência ao gênio e de restrição da música a um pequeno círculo de conhecedores. Como alternativa, a NFEM recomenda que, desde o início e em todos os níveis, o fazer musical – a *performance*, a composição, o arranjo, a regência e a improvisação – deve estar presente e constituir a essência da EM. Caso não seja possível a presença de todas as atividades, a *performance* deve ser o ponto central da EM. Seguindo a prioridade da *performance*, o ideal seria que o professor de música fosse um instrumentista competente. Bellochio chama a atenção para os riscos de o professor de música não possuir os conhecimentos pedagógicos nem capacidade crítico-reflexiva que sua profissão exige. “Nesse quadro, a educação musical assume características ‘conservatoriais’, até mesmo da concepção de música como decorrência de processos de treinamento, salientados pelo domínio técnico de regras e instrumentos musicais (2000, p. 134).

É exatamente a isto que, no limite, a proposta da NFEM de experiência musical acaba levando. Dentro dessa lógica que o ideal pedagógico é conseguido através da excelência musical, faz sentido o professor de música ideal ser instrumentista ou cantor atuante dentro do estilo que pretende ensinar. É o mesmo raciocínio que se faz quando se pensa que o engenheiro seja o melhor professor de matemática ou que o melhor atleta se tornará o melhor professor de educação física. Apesar das questões ideológicas que possam eventualmente estar presentes na concepção de dois programas diferenciados para a EM que a FEM apresenta, é produtivo pensá-los na perspectiva dos objetivos e fins que se pretende para a EM. Um ponto de partida é a distinção entre a futura profissionalização do estudante de música e os outros fins pedagógicos da música na escola.

A crítica desenvolvida neste artigo procurou evidenciar algumas inconsistências na articulação das concepções da NFEM, que, no limite, fazem com que sua proposta de multidimensionalidade mantenha a música afastada da escola. O modelo de conhecimento procedural é confuso, parece ter sido criado para embasar idéias anteriormente concebidas e não a partir de uma argumentação articulada. O comprometimento com uma agenda multicultural está manifesto na

supervalorização do conhecimento contextual, em detrimento do conhecimento formal institucionalizado. Tal justificativa, contudo, não funciona, porque uma ‘prática musical contextual’ não é única e necessariamente uma ‘*performance* musical contextual’. Dentro da ‘prática musical’, como atividade humana, também existe um conhecimento formal a ela necessário.

Existe também uma inconsistência na pretensão da NFEM em tomar a atividade de *performance* como modelo para todas as outras atividades, sem considerar a especificidade de cada uma. A questão permanece sem resposta: por que deveria a atividade de *performance*, especificamente, ser considerada como a única natureza da experiência musical? O ideal de EM, segundo a NFEM, torna-se o da *performance* excelente da prática musical, que, considerada também no limite, é a prática profissional. Qual o melhor lugar para aprender uma prática musical, senão seu contexto próprio? Decorre dessa lógica que o professor de música deva ser o músico profissional, sem ter necessariamente conhecimentos pedagógicos ou crítico-reflexivos sobre sua profissão. Esta é uma decorrência incompatível com uma ‘filosofia’ que pretenda afirmar um campo profissional.

Notas

1. Uma discussão aprofundada sobre as concepções de experiência musical da FEM e da NFEM é feita em Lazzarin (2004).
2. Uso o termo “filosofias” entre aspas para explicitar uma tripla pretensão da FEM e da NFEM: a de serem, além de um fundamento filosófico, uma epistemologia e um projeto para a EM.
3. Em inglês *insight* significa “visão interior”. A psicologia da *Gestalt* designa assim uma espécie de iluminação intelectual, instantânea, global e direta (Gauquelin; Gauquelin, 1987).
4. De modo geral, estas considerações têm inspiração na idéia de estilo de Meyer (1956, 1967), que sugere a interação entre compositores, intérpretes e ouvinte competentes na formação do estilo como universo em que se dão as possibilidades de sentido do discurso musical. Essa interação dá o equilíbrio entre novidade e familiaridade que torna o discurso musical atrativo. O termo “estilo” pode ser substituído e seu sentido ampliado, mas a noção de significado da experiência musical dependente de um contexto permanece.
5. Graus de audição representados em um jogo de palavras com “ver” (*seeing*) “olhar para” (*looking at*) e “procurar” (*looking for*), que o autor usa para reforçar a característica intencional e dirigida do ouvir musical.
6. Para o autor citado, “conhecimento processual” tem o mesmo sentido de “conhecimento procedural”.
7. Tais modelos baseiam-se em experiências individuais de seus criadores. Para Willems (1976), por exemplo, a iniciação musical da criança deve ser feita buscando desenvolver a sensorialidade auditiva (ouvido) e a sensibilidade afetiva, em uma idéia de que um

conhecimento musical “corporal” deve anteceder o conhecimento teórico Inicialmente, a música deve ser vivenciada com o corpo e através dos sentidos das crianças.

8. As múltiplas inteligências seriam: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal. Basicamente, uma inteligência é um conjunto de habilidades para encontrar e resolver problemas, criando ou não um produto, e “estabelecendo com ele as bases para aquisição de um novo conhecimento” (Gardner, 1987, p. 78). A obra de Gardner (1987) tem forte influência do pensamento de Ryle (1963), analisado neste trabalho.

Referências Bibliográficas

- ALPERSON, Philip. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, v. 25, n. 3, 1991, p. 215-242.
- BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2000.
- BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre: UFRGS, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
- DOWLING, Jay. *Processual and declarative cognition in music and education*. In: TIGHE, Thomas; DOWLING, Jay. *Psychology and music: the understanding of melody and rythm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- ELLIOTT, David. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.
- GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Mexico : (D.F.), Fondo de Cultura Económica, 1987.
- GAUQUELIN, Michel; GAUQUELIN, Françoise. (Orgs.). *Dicionário de Psicologia – as idéias, as obras, os homens*. Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture/Verbo: Paris/Lisboa, 1987.
- KOOPMAN, Constantijn. *Keynotes in music education: a philosophical analysis*. Nijmegen, Mediagroep Katholieke Universiteit, 1997.
- LANGER, Susan. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art*. Cambridge, Harvard University Press, 1960.
- _____. *Importância cultural da arte*. In: Ensaio filosóficos. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.
- _____. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LAZZARIN, Luís Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Porto Alegre: UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2004.
- MARTINS, Raimundo. *Epistemologia e o ensino de música*. In: Congresso nacional da federação de arte-educadores do Brasil, 8, 1995, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 1995.

- _____. *Educação musical: conceitos e pré-conceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- MEYER, Leonard. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- _____. *Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- _____. David Elliott's "new" philosophy of music education: music for performers only. *Bulletin of the council for research in music education*, n. 128, 1996, p. 59-89.
- _____. *A philosophy of music education: advancing the vision*: Prentice Hall, 2003.
- RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. New York, Penguin Books, 1963.
- SLOBODA, John. *The musical mind*. Oxford : Oxford University Press, 1985.
- WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editora Universitária, 1976.

Luís Fernando Lazzarin é professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (GEMUS/PPGEDU/UFRGS).

Endereço para correspondência:
llazza@hotmail.com



30(1):125-140
jan/jun 2005

ENUNCIÇÃO E REPRESENTAÇÃO: da construção mítica à possibilidade enunciativa

Maira Fabiana Brauner

RESUMO – *Enunciação e representação: da construção mítica à possibilidade enunciativa.* Este artigo trata de analisar os modos de representação do sujeito no campo da educação, a partir das marcas de enunciação assinaladas na produção gráfica das crianças, entendendo esses processos como formas possíveis de subjetivação. As questões suscitadas nesta discussão, partem num primeiro momento, da recorrência a historiadores gregos, tal como nos coloca Hartog especificamente a respeito de Heródoto e Tucídides, em seu livro intitulado *O espelho de Heródoto*, para os quais o olho e o ouvido caracterizam-se como os elementos chaves dos processos de representação e enunciação; num segundo momento, busco relacionar esses elementos ao trabalho da criança em processo de alfabetização, relativo à fabricação e à construção mítica do si mesmo para poder conquistar uma possibilidade de enunciação, tomando a produção gráfica da criança como instrumento e forma de representação.

Palavras-chave: *enunciação/representação/educação, olho/ouvido, fazer-ver/fazer-crer.*

ABSTRACT – *Enunciation and representation: from the mythical construction to the enunciative possibility.* This article analyses the subject's ways of representation in the area of education, based on the enunciation marks made in children's graphic productions, understanding these processes as possible ways of subjecting. The questions brought in this discussion spring from the search of Greek historians, as Hartog specifically places it in relation to Herodotus and Thucydides in his book called *Le miroir d'Hérodote*, in which both the eye and the ear come up as key elements of representation and enunciation; furthermore, I relate these elements to child's work in their learning process of reading and writing, related to their own mythical construction and building to enable enunciation taking the child's graphic production as an instrument and as a way to representation.

Keywords: *enunciation/representation/education, eye/ear; to do-to see/to do-to believe.*

Do corpo: superfície de inscrições primordiais

Podemos pensar as imagens de várias formas. Entretanto, na ordem do senso comum, a imagem é situada apenas no nível das representações e, portanto, como um produto final. A questão que me interessa analisar neste artigo, diz respeito a formas de representações que partam de um ponto específico: a produção gráfica das crianças – seja na forma de desenhos, seja na de letra escrita –, porém, entendendo essa produção como um efeito de imagem sobre a constituição e estruturação psíquica do sujeito. Parto do princípio de que tais efeitos podem promover e sustentar a passagem do processo de construção ou reconstrução mítica do si mesmo a uma possibilidade enunciativa. Ou seja, é tomar as imagens e, a partir de seu efeito assintótico, entendê-las como formas possíveis de representação e, portanto, de subjetivação. Dizendo de outra forma, é tomar as imagens não apenas como um produto final, mas sim, como um ponto de origem, marcada pela apropriação de traços unários inscritos primordialmente sobre a superfície corporal, sob a forma de significantes.

Com isso, acredito tratar-se de uma questão crucial para as reflexões no campo da Educação, na medida em que, a partir de um lugar possível de enunciação, a criança possa apropriar-se de seu processo de aprendizagem, tornando-se autora e dando-se a ver ao outro através da sua própria produção gráfica.

Sendo assim – e tecendo alguns recortes a partir das leituras realizadas –, é possível pensar o valor do desenho e da *escrita*, na organização e mesmo na subjetivação de um sujeito. Para tanto, faz-se necessário uma diferenciação entre *escrita* e *escritura*: entendendo por *escrita* a marca ou o assinalamento da letra sobre o papel, diferente de *escritura*, que traduz uma possibilidade de enunciação, ou seja, um traço, uma letra, um dizer que, remarcado, “sobre assinalado”¹ com um traço simbólico e imaginário, fala de si a um outro.

Nessa direção podemos nos perguntar: quais traços unários a criança pode capturar do Outro², representado no outro semelhante, para poder realizar uma *passagem* do corpo como superfície de inscrição primordial à inscrição da letra na superfície de uma folha? E, no seguimento: quais as possibilidades de representação e, portanto, de enunciação que uma criança possui, a partir dessa *passagem*, para poder dizer-se a um outro? Ou ainda, quais as condições de enunciação dadas a um sujeito, especialmente em situação de escolarização, para além de sua posição subjetiva frente ao Outro?

Pelo exposto, anunciou-se pelo menos três condições para a constituição de um sujeito: *inscrição*, *representação* e *enunciação*. Ou seja, um sujeito para ser constituído como tal, necessita ser inscrito primordialmente na ordem simbólica da linguagem e, portanto, da cultura, para a partir daí poder fabricar uma representação ou uma imagem possível do si mesmo e, desse lugar simbólico e imaginário, construir um dizer e endereçá-lo a um outro.

Para tanto, e pensando nas condições de dependência e prematuridade que caracterizam constitutivamente o ser humano, são necessários três elementos para a fundação deste sujeito: *o corpo* – é preciso um corpo para que haja um sujeito, corpo que será acalentado, cuidado, vestido, alimentado, porém não se trata de um corpo apenas em sua materialidade, mas de *um corpo imaginado*, transvestido de imagens supostas e antecipadas pelo casal parental e a partir das quais os pais podem investir neste corpo, imaginando antecipadamente possibilidades futuras para esse filho, como por exemplo: será uma “bailarina”, um “jogador de futebol”, um “escritor”? Imagens essas, sustentadas pelo universo simbólico da linguagem que, por sua vez, caracteriza o que podemos nomear como o terceiro elemento, qual seja: *o corpo falado*, isto é, palavras desejantes que o casal parental inscreve na superfície do corpo desse filho e que traduzem o desejo dos pais em relação a esse pequeno ser, que poderá vir também a ser um sujeito de desejo.

Dito de outro modo, esses três elementos que podemos caracterizar como: materialidade do corpo, imagem do corpo e palavra inscrita no corpo, representam, respectivamente, as três instâncias analisadas na psicanálise, quais sejam: *o Real*, *o Imaginário* e *o Simbólico* – Instâncias essas, fundadas e sustentadas no universo simbólico da linguagem³. Linguagem que, por sua vez, antecede ao sujeito, na medida em que *é falado, imaginado e desejado* desde muito tempo antes de nascer e é precisamente da articulação desses três elementos que a criança captura traços, ou seja, significantes que irão representá-la como sujeito para outro significante.

Do percurso traçado até agora, podemos depreender dois importantes movimentos para a constituição de um sujeito: por um lado, o trabalho do casal parental oferecendo e emprestando significantes para a criança e, por outro, o trabalho da própria criança, que podemos traduzir como, primeiramente, de *captura* dos traços unários oferecidos pelo Outro, representado pelo casal parental, com conseqüente ancoragem desses traços sobre a superfície de seu corpo; num segundo momento, o de *fabricação* das imagens que a representem, ou seja, a fabricação mítica do si mesma; e, finalmente, o trabalho de *mostração*, ou seja, da *representação* do si mesma e, portanto, do dar-se a ver ao outro.

Neste artigo trago, para efeito de discussão e análise, especificamente o terceiro momento relativo a constituição do sujeito, que trata das representações do si mesmo e das formas de dar-se a ver ao outro, tendo como pano de fundo a construção de um lugar de enunciação. Esse momento diz respeito particularmente ao campo da educação, na medida em que aí trabalha-se com representações e, portanto, com imagens em seu produto final.

Dos gregos: sobre o ouvido e o olho

Recorrer a historiadores gregos para buscar um entendimento do processo enunciativo e a partir daí traçar alguns paralelos com o processo enunciativo das crianças, parece-me um bom recurso na medida em que, tanto o trabalho dos historiadores quanto o das crianças, vai na direção da construção ou fabricação mítica e ficcional de formas de representações do outro e de si mesma. Entre os gregos, podemos perceber esse processo enunciativo pela forma peculiar de utilização das figuras e lendas mitológicas; com as crianças, podemos percebê-lo através do deslizamento do processo metáforo-metônímico que assume o grafismo como condição discursiva, especialmente nas passagens do traço inicial em forma de garatuja ao desenho e mais tarde, à letra, entendida como traço que diz da construção ficcional do si mesmo.

Nesse processo, ocorrem dois movimentos: por um lado, o trabalho do autor em produzir um discurso no qual possa reconhecer-se representado, discurso que escrito e endereçado necessita ser lido; por outro, o trabalho do leitor que, para ler o dizer do autor, necessita supor nele um saber tal que possibilite uma leitura. Suposição que funda um lugar enunciativo.

É o trabalho que Hartog se propõe, no livro intitulado *O espelho de Heródoto*, onde trata das formas de representações do outro, analisando através da retórica da alteridade as condições e possibilidades de enunciação dadas a um sujeito. Enunciação, portanto, entendida como uma das formas de representação a partir da qual um sujeito dá-se a ver ao outro através de seu dizer, dizer esse que, por sua vez, deve ser escutado, lido e suposto pelo outro. Tal é a condição da alteridade: supor um saber no outro para que possa escutar e ler o seu dizer.

Para tal análise, Hartog toma como modelo produções narrativas como as de Heródoto, o historiador das Guerras Médicas e Tucídides, o historiador da Guerra do Peloponeso, onde um narrador contava a história a partir do que *via* e *ouvia*, e o outro a partir do que *via*, respectivamente. A relação é estabelecida de forma comparativa por Hartog, a partir dos procedimentos e movimentos enunciativos utilizados pelos referidos historiadores, para construir uma versão crível da história para os leitores. A aposta, se é que podemos dizer dessa forma, acontecia sobre uma verdade relativa ao *ouvido* e ao *olho*. Ou seja, para Heródoto a verdade estava no que se via e ouvia, enquanto que para Tucídides, a verdade estava no que se via.

A ênfase na obra é dada especialmente sobre o estilo narrativo de Heródoto, que, na condição de autor e escolhendo *contar* a história, estabelece um movimento narrativo, intercalando sempre as figuras do *eu* e do *ele*, situando a narrativa numa constante dialética de presença e ausência, onde ele, o historiador, encontra-se sempre na condição de ausente.

Ausente, mas como um *histor*, fazendo-se ao mesmo tempo testemunha ocular, juiz, investigador e mestre da palavra: “aquele que, formulando o julgamento ‘mais reto’, porá fim à querela somente por sua palavra” (1999, p. 23). O historiador atesta, dessa forma, a veracidade da *historie*, que, segundo Hartog, não se trata somente de “uma operação que, do ver, extrai o saber, mas principalmente um procedimento lingüístico que, em certos casos, consegue fazer ver” (idem, p. 24). Através da *historie* Heródoto preocupava-se em não permitir o apagamento da história dos homens, testemunhando o relato da história através de discursos outros, aos quais “fazia ver” a história por ele “vista” e “ouvida”.

Tucídides, por sua vez, escolhendo *escrever* a história, apresenta-a como *ktêma*, isto é, como patrimônio para sempre, na medida em que, para ele, havia uma supremacia do olho sobre o ouvido, portanto, a história “vista” era mais verdadeira que a história “ouvida”.

De *historie* para inscrição, do *kléos* (glória imortal) para *ktêma*, há um deslocamento importante que se dá entre o ouvir e o ver, entre o dizer e o escrever. Deslocamento que fala da posição e do lugar do sujeito na enunciação, entendida como uma retórica da alteridade. Alteridade esta que, tal como nos diz Hartog, trata-se de uma “operação de tradução: visa transportar o outro ao mesmo (*tradere*), constituindo uma espécie de *transportador da diferença*” (idem, p. 251), que podemos entender como um espaço de diferença entre si mesmo e o outro. Alteridade parece ser uma condição que existe não apenas na produção do autor, mas também na função do leitor, ou seja, poder supor um saber no outro para poder ler o seu dizer.

Esses deslocamentos ou movimentos, assinalados por Hartog na análise de Heródoto e Tucídides, nos permitem refletir sobre os lugares colocados em questão tanto na escrita quanto na leitura. Neste sentido, podemos afirmar que toda escrita, para ser produzida, supõe antecipadamente um leitor. Ou seja, quando escrevemos endereçamos esse escrito a um leitor suposto e imaginado. Portanto, não escrevemos para qualquer um. Da mesma forma que, ao ler, designamos um lugar enunciativo para o escritor, por isso, não é todo o escrito que nos é compreensível. Tal é a retórica da alteridade proposta tanto na operação da tradução, que fala da tradução de um desejo e de sua apresentação no ato da escrita, quanto na função do leitor, que supõe a posição desejante e discursiva no ato da leitura.

Sobre uma retórica da alteridade

A partir das questões suscitadas até aqui, como compreender a retórica da alteridade em ação no texto, especialmente quando se trata de ler o “dizer” da criança, se, para tanto, é preciso supor nela um saber? Faço esse assinalamento, pois justamente trata-se de um momento do desenvolvimento, no qual a criança

ainda necessita de um certo “empréstimo” de significantes que vêm carregados de marcas enunciativas do outro semelhante, os representantes das funções parentais. Sendo assim, vive uma espécie de amálgama com o desejo do outro semelhante e em pleno processo de construção de um espaço de diferença entre si mesmo e o outro. Trata-se, pois, de designar uma função de “autoria” à criança ou de um movimento fundante da condição de autor? Retornando à posição do adulto, relativo à compreensão da retórica da alteridade em ação no texto, para descobri-lo, Hartog esclarece por um lado, o modo de realização da leitura, através de, fundamentalmente, a identificação e análise do que considera como quatro operações: *eu vi, eu ouvi, eu digo, eu escrevo*. Por outro lado, destaca o modo de entendimento da forma como se desenvolve a narrativa, iniciada sempre pelas marcas enunciativas identificadas pelo interrogante: *quem fala, a quem e como?*

Segundo Hartog, a narrativa não tem o seu sentido dado numa linearidade, com começo, meio e fim, mas ao contrário, é composta de diferentes níveis e processos assinalados pelas “marcas de enunciação” (idem, p. 228) e é, precisamente, essa dimensão vertical conferida ao texto que permitirá analisar a questão do efeito do texto. Sendo assim, no caso da criança, talvez se possa pensar que o leitor do texto infantil possa oferecer como “empréstimo”, o descolamento necessário para promover a separação e a diferença em relação ao outro, gerando e possibilitando o processo de apropriação da autoria por parte da criança. E, especificamente no caso da escola, penso que a função do leitor, representada na figura do professor, seja fundamental neste momento do desenvolvimento da criança, não apenas para possibilitar ou promover o processo de construção de uma autoria, de um “dar-se a ver” ao outro⁴, mas também de sustentá-lo.

Retornando às produções narrativas de Heródoto e Tucídides, é interessante pensar que, por mais que houvesse a defesa por uma primazia do olho ou do ouvido, da parte dos narradores, fazia-se necessário um certo deslizamento, qual seja: se por um lado Heródoto *contava* as histórias que ouvia, ele precisava, por vezes, *ler* as histórias escritas por outros, tanto quanto necessitava *escrever* suas histórias para impedir seu apagamento. Tucídides, por outro lado, *escrevia* as histórias que via, mas também necessitava *ouvir* histórias para poder contá-las.

A título de um pequeno recorte teórico, podemos pensar que se trata aí, precisamente, de uma das diferenças entre o adulto e a criança: enquanto o pequeno sujeito, ainda em fase de construção de uma imagem de si, necessita do outro semelhante para promover, sustentar e responsabilizar-se por suas construções e produções, o adulto, teoricamente com uma imagem de si já construída, tem (ou poderia ter) condições de buscar seus recursos e responsabilizar-se por suas escolhas. Saliento a expressão *teoricamente*, pois sabemos que, por mais que pretendemos ilusoriamente sermos seres independentes e autônomos, somos sujeitos barrados, castrados e em falta simbólica e constitutiva; sendo

assim, somos sempre subordinados às relações especulares e imaginárias – o que, por outro lado, nos permite ressignificar constantemente nossa imagem, mesmo já na condição de adultos. A diferença reside, pois, no processo de responsabilização.

Retornando a Heródoto e Tucídides constatamos, em suas narrativas, um movimento pendular importante entre o ouvido e o olho, no trabalho do *fazer-crer* e *fazer-ver* do narrador ao leitor. Movimento que caracteriza o processo enunciativo de um sujeito que, possibilitado por sua condição de alteridade frente ao outro, permite ao narrador trazer outros discursos, saberes e figuras para compor o texto. Pensando na relação de primazia entre olho e ouvido, existente no texto de Hartog, deparei-me com um texto de Balbo, no qual a relação se dá do ouvido ao olho, quando afirma que “a acústica predetermina e condiciona então toda a representação, compreendida como visual, tátil e acústica: o ouvido, o olho e a mão são por conseguinte três sentidos interessados pela escritura e sua leitura, atividades que necessitam de todos os três” (1991, p. 55). Para esse autor, a criação da imagem é determinada pelo acústico, ou seja, para ele, há uma primazia do ouvido em relação ao olho.

No que interessa à minha reflexão, não se trata de estabelecermos uma primazia do ouvido ou do olho, senão que de analisar o quanto a função do olhar e da voz coabitam, oferecendo à criança instrumentos, ancoragem e sustentação necessárias para a constituição de um sistema de significância capaz de organizar a criança em suas produções e “autorizá-la” a ocupar um lugar de autor.

Nesse momento, gostaria de salientar outro aspecto que julgo interessante nessa recorrência aos historiadores gregos, especialmente na figura do *mythos*: refiro-me aqui à mentira, cuja função é, por um lado, *fazer-crer* e, por outro, produzir e fazer proliferar as narrativas. Segundo Hartog, justamente o que produz encantamento e prazer no fato relatado, é a presença do *mythôdes*, o que justifica ao narrador valer-se de um discurso mítico como fonte organizadora do prazer.

O interessante dessa questão, está na criação de um paralelo em relação à criança, pois esta vive num mundo de faz-de-conta, o mundo do *mythôdes*, transitando em uma relação entre o olho e o ouvido, na medida em que necessita ser olhada e falada pelo outro tanto quanto necessita olhar e falar ao outro de si.

Nesse sentido, ao escrever ou desenhar, a criança representa no traço, um universo mítico e ficcional, cujas significações podem ser decifradas, caso o leitor não se imbuir pretensiosamente de uma capacidade de interpretar a escritura da criança apenas no nível da imaginação – anulando o saber dessa criança –, tornando-se ele próprio, o leitor, aléxico a essa escritura.

Fazendo-se aléxico, a leitura acontecerá apenas no nível do conteúdo manifesto, ou seja, leitura de uma imagem restrita ao universo do “dito”, do enunciado, e não do “dizer”, da enunciação. E, nesse sentido, a escrita e a letra permanecem circunscritas a um campo sógnico e unívoco, como um produto final e aca-

bado, campo do qual o sujeito e seu desejo estão excluídos. É o risco a que estão sujeitas as crianças na escola, caso o professor constituir-se como um aléxico, restringindo sua leitura somente no nível dos enunciados, como se o único ordenador do pensamento e da capacidade dissertativa da criança fosse determinado apenas por suas condições de construção de estruturas cognitivas, excluindo-se, nesta perspectiva, todo o campo das significações e do desejo.

Nesta altura da discussão, pergunto: não se trataria, esta análise, de uma confirmação de que, no campo específico da epistemologia genética piagetiana, não há sujeito⁵? Em outras palavras, de que no campo dos conhecimentos, de acordo com as idéias piagetianas, haveria uma forclusão do sujeito desejante, sendo o único determinante os níveis de construção de suas estruturas cognitivas?

Educação, representação e enunciação: uma articulação é possível?

O efeito do texto, ao qual me referia anteriormente, se dá na leitura das “marcas de enunciação” e, conseqüentemente, é na enunciação que o sujeito se dá a ver. Nessa direção, que outros discursos podem se fazer presentes na produção de uma criança? A quem fala ou escreve uma criança? Quais são as marcas enunciativas que a criança produz no texto que se pretende seu? E mais, que efeitos o texto produz na criança – ao ver reproduzido na folha um traço realizado por ela mesma?

Essas perguntas, no mínimo, antecipam a direção de uma possibilidade de resposta à formulação do título: a articulação entre educação, representação e enunciação estará numa relação direta com a posição ética a partir da qual o professor situa seu aluno: apenas como um ser pensante ou como um sujeito pensante e desejante⁶? Em outras palavras, o que representa para esse professor a “criança-aluno”: o aluno apenas pensa ou pensa porque tem o desejo de saber?

No caso da segunda opção, o que se leva em conta é que, num simples traço da letra há um dizer. Ou seja, há um sujeito que pôde construir um saber sobre si; e sobre esse saber tem algo a dizer, dando-se a ver ao outro. No momento em que *traça*⁷, na superfície da folha de papel, uma letra, um traço, o sujeito marca ali algo da sua história, do seu trabalho de fabricação mítica e ficcional do si mesmo, de uma imagem de si, a partir dos traços unários inscritos primordialmente sobre a superfície de seu corpo. De outro modo, o sujeito inscreve sobre a superfície da folha de papel, traços que o representam e que ele oferece ao outro para serem lidos (ou para *ser lido*⁸).

Pensar nesse trabalho de fabricação mítica e ficcional do si mesmo representado no traço, é tomar o traço a partir uma função de especularidade assintótica

ao sujeito, ao autor do traço, caracterizando-o como uma diferença estabelecida entre o desejo da criança e a demanda do outro. O traço entendido como inscrição da diferença e, ao mesmo tempo, fabricação e transcrição da alteridade. Um saber suposto e inscrito no olhar desejante e libidinizante do outro, do qual a criança necessita apropriar-se, num primeiro momento, para *a posteriori*, reinscrevê-lo e enunciar-lo como próprio.

Tomando de empréstimo as palavras de Balbo (1996)⁹, e adaptando-as aos meus interesses, pergunto: *serei boa leitora dos desenhos ou narrativas criadas e apresentadas pelas crianças?*

Seguindo essa linha de raciocínio, o que afinal representam a letra ou o traço gráfico, na historicização e na constituição do sujeito?

Pensar que o sujeito é constituído no universo simbólico da linguagem e que a escrita é, como nos diz Lacan no seminário 20, “um traço onde se lê um efeito de linguagem” (p. 164), permite entender a escrita ou a representação gráfica como produto da posição desse sujeito frente ao desejo e ao olhar do Outro.

Para dizer de outra forma, farei uso da figura assíntota, aquela que parte de um ponto e retorna sobre si – como num movimento de torção – para pensar o traço como uma imagem que antecipa, nesse movimento de retorno, algo da imagem do si mesmo.

Traço que, por um lado e na condição de imagem metafórica do si mesmo, permite ao sujeito dar-se a ver ao outro, ao mesmo tempo em que assinala um certo distanciamento do outro, através da apropriação de um espaço simbólico de diferença, traduzida como tal a partir da semelhança constitutiva e primordial entre o sujeito e aqueles que exercem para ele as funções parentais. Por outro lado, esse traço representa o movimento de historicização e de identificações do sujeito, através da fabricação inicial de marcas realizadas e inscritas pelo outro no corpo do bebê.

Marcas essas que, por sua vez, delimitam espaços e circunscrevem zonas diferentes de investimento do outro, e que se constituirão nos primeiros objetos-referências com os quais o pequeno sujeito irá trabalhar na direção de reinventar sentidos possíveis para um reconhecimento de si. Marcas que podemos identificar como a voz que, representada pelo grito do bebê ou pelo chamado materno, cava o buraco do ouvido que, no tempo de espera, se faz escuta; marcas como a carícia que, representada pelo aconchego ou pelos cuidados higiênicos, cavam no corpo buracos de diferenças que no tempo do prazer, do desconforto e da fragmentação, produzem no outro surpresa pelas proezas conquistadas, estranhamento pelas diferenças fabricadas e encantamento pelos êxitos alcançados; marcas que traduzidas em palavras escutadas pelo outro, ao longo do tempo, podem ser transcritas na forma de letras para serem lidas pelo outro:

proferida
palavra inscrita < > *palavra* < < > *palavra lida.*
escutada

Nesse sentido – e seguindo Lacan no texto em que diz que a função do que se lê é *reler-se* (1985, p. 39) –, ao escrever ou desenhar o sujeito vê a si mesmo representado na produção gráfica. Penso que os momentos de produção gráfica podem constituir-se, metaforicamente, em tempos de reatualizações da função do espelho, em que o grafismo trata da produção e da criação de imagens que, inseridas num sistema de significância e lidas em uma série ou cadeia metonímica, podem exercer uma função especular de reconhecimento do si mesmo. A imagem criada a partir dos traços, devolve ao sujeito a mensagem que recebeu de forma invertida do Outro. Ou seja, é pensar que ao produzir graficamente, o sujeito vê a si mesmo e, portanto, dá a ver ao outro a representação de uma imagem que tem de si.

Nessa direção, Enriquez (1999), em seu texto, *Nas encruzilhadas do ódio*, aborda as questões relativas à criação de formas ou fabricação de imagens como contendoras do que classifica como “hemorragia psíquica e pulsional¹⁰”, por onde escorreria toda a energia libidinal do sujeito. A autora assinala uma certa exigência de figurabilidade, de formatação da angústia como um processo de defesa contra a própria angústia. Isso que Enriquez denomina, então, como *escritura representativa*, entendo como um processo criador de uma ancoragem entre o corpo e a letra, através do ato da escrita realizado por um gesto da mão.

Para essa autora, o ato de escrita faz passar traço e representação para o psiquismo, constituindo-se num trabalho psíquico de fixação, constitutivo de traços mnêmicos. Segundo ela, “toda formatação é, aliás, o primeiro momento necessário para a constituição de uma posição subjetiva em um processo de identificação e de historicização” (1999, p. 169). Mais adiante ela afirma que “[...] a *escrita representativa*, inscrevendo a palavra, cria a imagem, presentifica a coisa e sua representação. Parece que aqui não se passa da imagem de coisa à imagem de palavra, mas que, pela palavra, reencontra-se a coisa: a coisa corporal e a coisa do mundo (idem, p.176).

A partir daí, podemos pensar no efeito da escrita ou do desenho como possibilitadores ou obstaculizadores para um sujeito, naquilo que de sua imagem já está constituído ou que está por ser reconstruído do si mesmo. Digo reconstruído, levando em conta que, se o traço representa de certa forma o sujeito, ele pode, também, servir a esse sujeito como suporte, como referência na condição de imagem especular que, assintoticamente e sob o reconhecimento e sustentação do olhar e do desejo do Outro – através de um trabalho mimético de reconstrução e reinvenção de sentidos – possibilita ao sujeito o reconhecimento e a reconstrução de traços do si mesmo.

Não é à toa que as crianças, em seus momentos iniciais de alfabetização, necessitam transvestir as letras com caras e bocas, com vida e sentido, humanizando-as na tentativa mimética de poder criar traços identitários, passíveis de reconhecimento, tecendo uma ancoragem do corpo às letras, já que o corpo foi a superfície inicial de inscrições de letras – letras simbólicas marcadas pelo Outro – através de seus representantes reais, os cuidadores iniciais do bebê.

Retomando algumas figuras propostas por Hartog, ao grafitar, a criança assume a condição de um *agrimensor*, avaliando e mensurando tanto as medidas relativas aos espaços geográficos e físicos, quanto aquelas relativas ao tempo transcorrido entre os fatos e acontecimentos. A função da criança, na condição de autor, é a de enviar as letras inscritas inicialmente em seu corpo, agora reinventadas e reescritas, para a superfície da folha de papel, numa tentativa metafórica de simbolização. Da condição de agrimensor, a criança é também *rapsodo*, agente de ligação, aquele que costura os espaços entre si, utilizando a linguagem como liame, isto é, como ponto de ligação entre o seu desejo e o olhar demandante do outro.

Imbuída dessa condição, a criança trabalha na direção de costurar as letras ou os sentidos das letras umas às outras para, ao final, ver seu dizer sendo lido e reconhecido pelo outro. Se o prazer do agrimensor está em proferir que as mensurações são realizadas por ele, o prazer da criança está em ver-se reconhecida pelo outro em suas produções.

Portanto, a questão é pensar na produção, seja ela gráfica ou pictórica, como função assintótica ao sujeito. Nesse sentido, é interessante observarmos as reações de júbilo, surpresa e encantamento de uma criança frente a suas produções exitosas, como também, as reações de medo, angústia e de um sentimento de *mortificação humilhante*¹¹ diante de seus supostos fracassos ou confrontamentos com o *não-saber*. Sentimento esse que pode comprometer e obstaculizar, efetivamente, a produção da criança na ordem de um *não-saber* escrever, ler ou desenhar, caracterizando os tão conhecidos *problemas de aprendizagem*. Tratar-se-ia aqui, na questão da aprendizagem, de *aprender sobre o que o outro deseja de mim, para poder representar-me na escrita e deixar-me ser lido/visto pelo outro?*

Do mito: outras inscrições

Especificamente na relação ensino-aprendizagem, a posição do outro – o professor – parece ser a de possibilitar ou mesmo garantir a realização de um movimento pulsional, assintótico à criança, enquanto que a posição da criança parece ser a de um criador/autor de uma representação possível do si mesmo, sustentada pelo desejo do Outro. Mas, para além das posições professor-aluno que estou analisando neste momento, trata-se de pensar nas posições discursivas

oferecidas pelo outro, e ocupadas pela criança em direção à fabricação de uma representação possível do si mesmo através do grafismo.

Sendo assim, no texto desenhado ou escrito, a criança assume várias posições discursivas, inserindo-se na história como o personagem principal, tanto na condição de agrimensor quanto de rapsodo e, nessa fabricação de lugares e nomes, o que está em jogo é algo da ordem de uma recriação, de uma reinvenção mítica e ficcional do si mesmo. Fabricação que transita não apenas nas medidas espaciais, senão que também temporais, como bem o demonstra a composição de Chico Buarque e Sivuca, intitulada *João e Maria*, cujos fragmentos dizem assim:

...agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês...,
...agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz...
...finja que agora eu era o seu brinquedo...
...agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim...

A criança, no papel do narrador, pode transitar com muita mobilidade não apenas entre as marcas enunciativas, figurando-se como eu, tu, ele, nós, como também por entre os tempos passado, presente e futuro, condensados todos no tempo de existência da criança. Trata-se de uma produção discursiva que representa, através do *mythôdes*, o trabalho de simbolização das perdas do que lhe é conhecido, relativo ao seu universo infantil, rumo a um futuro e desconhecido universo adulto, antecipado no tempo presente e que por isso produz angústia, ao mesmo tempo que expectativas, frente ao que a espera (ou esperam dela). E nesse movimento entra a função do professor, agenciando e engendrando as condições necessárias para a ocupação pela criança, dessas várias posições discursivas.

Dizendo de outra forma, é interessante pensar na mão, no lápis, na folha e no próprio traço, por um lado como instrumentos e, por outro, como continentes necessários à fabricação de uma borda, de um limite entre o interno e o externo, entre o eu e o outro, servindo o ato da escrita para a fabricação de imagens ou *criação de formas*. O processo de escrita, como diz Enriquez, trata-se de uma reinvenção e recriação de sentidos possíveis, nos quais o sujeito pode reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro.

Neste trabalho de *formatação*, ou podemos dizer, de *representação*, o traço sustentado pelo olhar e pela voz do outro representa, num primeiro momento, um prolongamento do próprio corpo da criança, inscrevendo-se num movimento pulsional e inicial de autocentração, para posteriormente imprimir um movimento de descentração absolutamente necessário, possibilitando ao narrador uma mobilidade e uso das marcas enunciativas. São marcas que falam de si, para deslocar-se no texto criando, como efeito, o que Hartog assinala como sendo a função do texto traduzida pela possibilidade de “[...] ‘sair’ do texto para reencon-

trar as lutas reais” (idem, p. 318). É pensar em um movimento de entrada no texto como um amálgama, para a posterior saída dele, olhando-o de fora, de uma outra forma.

Voltando ao texto de Hartog, especialmente em relação a figuras por ele apresentadas para analisar o processo de enunciação, destaco alguns fragmentos para traçar um paralelo entre essas figuras e a posição da criança confrontada a um modo de representação de si, através de sua produção gráfica.

Utilizando primeiramente a figura da *diferença*, o autor assinala: “dizer o outro é enunciar-lo como diferente” (1999, p. 229). Entretanto, essa enunciação só é possível, segundo ele, a partir de dois termos, ou seja, de uma relação entre “a” e “b”. A *diferença* passa a ser significativa, no momento em que é captada no sistema na língua e da escrita ao poder ser falada ou transcrita. Trata-se de inscrever o mundo que se conta no mundo em que se conta, ou seja, trata-se de um problema de tradução, em que o narrador aponta e traduz a diferença, tomando a segunda figura, que o autor chama de *inversão*, em que a alteridade se transcreve como um antipróprio, como uma maneira de transcrever e conferir visibilidade à alteridade. *Inversão*, é uma “ficção que faz ver e que faz compreender: trata-se de uma das figuras que concorrem para a elaboração de uma representação do mundo” (idem, p. 231).

A terceira figura designada como *comparação* é, segundo Hartog, “[...] uma maneira de reunir o mundo que se conta e o mundo em que se conta, passando de um ao outro..., no entanto, para que a *comparação* tenha efeito, convém que o segundo termo pertença ao saber compartilhado pelas pessoas a quem se dirige o viajante” (idem, p. 240). Caso a *comparação* refira-se a mudanças de registros, pode dar-se por transposição, aproximação ou transferência, construindo possibilidades de fabricação de novos paralelos, em que o narrador dá mostras de seu saber ao leitor, ao mesmo tempo que libera os ouvintes ou leitores para que eles próprios construam paralelos ainda mais satisfatórios. Leve-se em conta que paralelos são ficções que fazem crer ao leitor como se ele estivesse lá, porém dando a ver outra coisa.

Segundo o autor, “[...] o paralelo repousa sobre o jogo de quatro termos, associados dois a dois: *a* é para *b* o que *c* é para *d*. Dito de outro modo, a comparação, tomando emprestada a fórmula da *analogia*, faz-se, se posso assim dizer, visão analógica” (idem, p. 244). A *analogia* representa a quarta figura dos procedimentos narrativos, na direção da construção de um conhecimento. Portanto, tecida do mundo em que se conta, a comparação faz ver, passando daquilo que se vê ao que não se vê, do conhecido ao desconhecido, do manifesto ao escondido.

Dois pontos me parecem importantes de salientar: por um lado, podemos perceber, tanto por meio das ficções que fazem ver, quanto das ficções que fazem crer, a extensa mobilidade que apenas o narrador principal possui, sendo ele a figura central do texto. O narrador é o que “conhece os espaços e sabe os

nomes” (ibidem, p. 346). Pode dispor, portanto, das marcas enunciativas para ocupar todas as posições discursivas na direção do *fazer-crer* e *fazer-ver* ao leitor. Por outro, penso que é precisamente esse o trabalho que as crianças se impõem na fabricação de uma versão do si mesma, comparando seu universo ao do adulto, buscando analogias e ao mesmo tempo tecendo diferenças; invertendo papéis ou transvestindo-se de todos os personagens: ora como o herói, ora como bandido, atribuindo-se licença e poder sobre a vida e morte de si e dos outros, num constante jogo de faz-de-conta, transitando pelas instâncias do real, do simbólico e do imaginário. Ou seja, trabalho de fabricar uma imagem de si mesma, uma representação possível do si mesmo, constituindo suas marcas de enunciação para fazer-se crer, sendo reconhecida e dando-se a ver ao outro. Acredito caracterizarem-se essas por questões fundamentais para serem melhor pensadas e discutidas, especialmente no campo da Educação, no que diz respeito à função e ao papel do professor nesse processo.

Lanço aqui o seguinte questionamento: o quanto nos deixamos *fazer-ver* ou *fazer-crer* pela criança, reconhecendo em sua produção formas de representação de um saber que lhe é próprio?

Poder ler as marcas significantes implicitamente inscritas no texto de uma criança é possibilitar à ela um reconhecimento de si e a possibilidade de não parar de nele se escrever.

Trata-se, pois, seguindo Lacan no seminário 20, “de saber o quê, num discurso, se produz por efeito da escrita” (1985, p. 47), ou ainda, trata-se de pensar uma forma de subjetivação a partir de uma forma de representação de si que deixa marca: a marca *da* letra *na* letra – a letra de si.

Notas

1. “Sobre assinalado” no sentido de assinalado duas vezes: um, com a marca real do lápis na folha do papel, e, outro, com a marca simbólica do si mesmo, no momento da execução da marca do lápis. Ou seja, o traço que identifica o seu autor.
2. “Grande Outro” e “pequeno outro” tratam-se de categorias instituídas pelo campo psicanalítico freudo-lacaniano. Sendo assim, *Outro* representa a *instância da cultura* e, conseqüentemente, o universo simbólico a partir do qual um sujeito é constituído; *pequeno outro* ou *outros semelhantes* – que podem ser pais, professores, irmãos, amigos, etc.– são os *representantes reais* do Outro. A letra “o”, escrita em maiúsculo ou minúsculo assinala essa diferença.
3. Levando-se em conta a carga semântica das palavras, é preciso esclarecer que a *linguagem* a qual se refere a psicanálise, aponta para a instância da cultura, universo simbólico que funda e ordena o humano como ser desejante, diferentemente da *linguagem* enquanto instrumento de fala ou escrita, da qual se ocupam a lingüística, a fonoaudiologia e outros.
4. Pequeno outro, na condição de representante do Outro.

5. Referência ao texto de Alfredo Jerusalinsky, intitulado *A Psicanálise e Piaget*, no qual analisa a relação entre o desejo e a construção do conhecimento, a partir das perspectivas freudo-lacaniana e da epistemologia genética piagetiana.
6. Com a expressão “ser pensante”, entro num campo epistemológico exclusivamente cognitivista, que não se interessa em analisar o campo do inconsciente psíquico, ou mesmo o “desejo” do sujeito; enquanto que a expressão “sujeito desejante” incorpora uma categoria fundamental da psicanálise freudo-lacaniana, na qual um ser humano só é sujeito porque pode vir a desejar e, sendo assim, só aprende porque “deseja”. Entretanto, neste artigo não serão aprofundados esses conceitos, que podem ser encontrados na extensão da obra do psicanalista francês Jacques Lacan.
7. Estou utilizando o verbo *traçar* em dois sentidos: por um lado, no sentido popular de incorporação e apropriação, uma vez que a criança incorpora sentidos da letra para poder fazer uso dela e por outro, no sentido literal de realizar um traço, uma marca sobre a folha.
8. Trata-se de uma referência ao texto de Bergés e Balbo, intitulado *Escrevo para ser lido*, no qual os autores analisam a condição da escrita sustentada pela suposição de um leitor, ou seja, toda escrita tem um endereçamento.
9. Neste texto, o autor analisa, entre outras coisas, a possibilidade do leitor ler – nos desenhos e nas letras escritas pela criança – algo do saber e do desejo dessa criança. Possibilidade esta de ler, para além da letra, o que de simbólico e representativo essa letra carrega.
10. Saliento tratar-se essa de uma expressão de Henriquez, da qual faço um uso simplesmente metafórico para designar um certo transbordamento libidinal cuja contenção ficaria a cargo das imagens.
11. Expressão assinalada por Ricardo Rodolfo, 1999, p. 23.

Referências Bibliográficas

- BALBO, Gabriel. Do ouvido ao olho, e num estalar de dedos – Acerca do desenho e de sua leitura prévia para interpretá-lo. In: Angela B. do Rio Teixeira (Org). *O mundo, a gente traça – Considerações acerca do desenho infantil*. Ba: Ágalma, vol.1, nº 7, 1996.
- BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. *Escrevo para ser lido*. In: *A Criança e a Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ENRIQUEZ, Micheline. *Nas Encruzilhadas do ódio – paranóia – masoquismo – apatia*. São Paulo: Escuta, 1999.
- HARTOG, François. *O Espelho de Heródoto – ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- JERUSALINSKY, Alfredo. *A Psicanálise e Piaget*. In: *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- LACAN, Jacques. *O Seminário: livro 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

RODULFO, Ricardo. *Dibujos fuera del papel – De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Maira Fabiana Brauner é psicomotricista, presidente da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade – em Porto Alegre –, professora universitária e doutora em Educação pela UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua Casemiro de Abreu, 462/203
90.420-000 – Porto Alegre – RS
mfbrauner@terra.com.br



30(1):141-167
jan/jun 2005

DE QUE REALIDADES 'FALAM' OS ANÚNCIOS DE PREVENÇÃO AO HIV/AIDS?

**Luís Henrique Sacchi dos Santos, Dagmar Estermann Meyer,
Dora Lúcia de Oliveira e Daniela Montano Wilhelms**

RESUMO – *De que realidades 'falam' os anúncios de prevenção ao HIV/AIDS?* Este trabalho discute o entendimento de Agentes Comunitárias/os de Saúde de Porto Alegre (RS) sobre um conjunto de cinco anúncios televisivos de campanhas de prevenção ao HIV/AIDS, os quais tratavam, em sua maioria, de temáticas relacionadas às mulheres (*empowerment* feminino e negociação do sexo seguro). A análise dos dados procurou apontar, a partir dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, alguns aspectos relativos à dimensão cultural e política da estratégia governamental de se valer da televisão, como uma instância pedagógica para apresentar campanhas de saúde.

Palavras-chave: *educação em saúde, estudos culturais e de gênero, prevenção de HIV/AIDS, avaliação de campanhas de saúde.*

ABSTRACT – *What sort of realities ads on HIV/AIDS prevention 'talk(s) about'?*

This work discusses the understanding of Health Community Agents (HCA) in regard to a collection of five television advertisements for HIV/AIDS prevention campaigns, which for the most part, treat themes related to women (feminine empowerment and the negotiation of safe sex). The data analysis seek to point towards, through the deployment of feminist and cultural studies, various aspects concerning to the cultural (and political) dimensions of this government strategy which values television as a pedagogical instance to present health campaigns.

Keywords: *Health education, cultural and gender studies, HIV/AIDS prevention, evaluation of health campaigns.*

O estudo aqui desenvolvido não versa sobre a televisão de um modo mais amplo, mas dirige o seu foco para um de seus produtos: anúncios institucionais de saúde. Mais especificamente, apresentamos uma *leitura*¹ que as/os agentes comunitários de saúde (ACS), do Programa de Saúde da Família (PSF) de Porto Alegre/RS, fizeram sobre a apresentação de cinco anúncios televisivos de campanhas nacionais de prevenção ao HIV/AIDS a elas/es apresentados². Essa *leitura* tornou-se possível no contexto do projeto “*Educação, saúde, mídia e gênero: um estudo sobre HIV/AIDS com agentes comunitários/as de saúde do Programa de Saúde da Família de Porto Alegre/RS*”, financiado com recursos da Coordenação Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS (CN-DST/AIDS) – Ministério da Saúde e da UNESCO.

A partir da apresentação e discussão desses cinco anúncios³ com as/os ACS que, na época, trabalhavam no PSF de Porto Alegre (RS), o projeto propunha produzir subsídios para repensar essa modalidade de prevenção, em especial no que se refere às relações de gênero ali representadas, considerando alguns dos modos pelos quais os/as ACS se expressam quando falam destas relações⁴.

Situando o terreno

Gillian Rose (2001), ao situar o campo da cultura visual, refere que temos sido freqüentemente lembrados de que agora vivemos em um mundo em que o conhecimento, assim como muitas das formas de entretenimento, é visualmente construído. Aquilo que vemos, coloca a autora, tem se tornado tão importante quanto aquilo que lemos ou ouvimos, ou mesmo mais importante do que isso.

Alguns autores, como Nicholas Mirzoeff (1998), chegam a referir que a cultura visual não é apenas parte de nossa vida, mas *nossa própria* vida cotidiana. Ele também refere que a experiência humana é, agora, mais visual e visualizada do que em qualquer período anterior, não simplesmente porque as imagens são cada vez mais comuns, nem porque os conhecimentos sobre o mundo são, de forma crescente, visualmente articulados, mas sim, porque interagimos mais e mais com experiências visuais totalmente construídas.

Nos últimos anos, muitas análises têm destacado que aprendemos sobre o mundo, sobre as coisas e nós mesmos em uma variedade de instâncias anteriormente não entendidas como pedagógicas⁵. Tal entendimento re-focalizou, por assim dizer, os próprios objetos de estudo do campo educativo que, se antes se limitavam à escola em suas múltiplas instâncias, passaram, em algumas pesquisas, a estudar uma variedade de locais e de práticas tidas como mero entretenimento, diversão ou lazer (por exemplo, filmes da Disney; boneca *Barbie*; programas infantis – como o da Xuxa ou adolescentes como o *Fica Comigo* –, da MTV; revistas femininas, como *Boa Forma* e *Capricho*; os anúncios comerciais de televisão e de revistas; entre tantos outros).

A televisão, de modo particular, e seus diferentes produtos têm sido objeto de vários trabalhos que procuram analisar aquilo que se aprende com e através deles. As análises desenvolvidas por Rosa Fischer (1997, 2001), sobre o que ela denominou *dispositivo pedagógico* da mídia televisiva, situam a televisão como uma instância em que se constitui e se transforma a experiência de si, ou na qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Em outras palavras, e tal como destacamos acima, os sujeitos não assistem à televisão e aos seus diferentes produtos e passam incólumes por tal experiência⁶. Trata-se, como estamos argumentando, de uma experiência pedagógica em grande escala, em que, de um lado se situam produtores, criadores e emissores – preocupados em como melhor endereçar⁷ os seus produtos – e, de outro, os receptores e consumidores, atribuindo significados ao que lhes é apresentado e negociando com eles.

O contexto do projeto

Para empreender as análises que deram origem a este artigo, trabalhando com um grupo de pesquisadores e pesquisadoras com diferentes (embora, muitas vezes, convergentes) percursos de pesquisa, foi necessário que estabelecêssemos alguns registros comuns de entendimento teórico. Em outras palavras, foi necessário construir um referencial comum de sustentação ao projeto, que se apóia nas vertentes dos Estudos Feministas e Estudos Culturais, em especial naquelas das análises de Michel Foucault. A partir desse registro comum, estabelecemos então cinco pontos orientadores (ou pressupostos) comuns à nossa análise. O *primeiro* nos permite conceber a *Cultura* como um campo de luta e contestação, em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade (vide, por exemplo, Hall, 1997a). Nosso *segundo* ponto destaca que a linguagem, em sentido lato, é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos e que, por isso, ela se constitui como um elemento central da organização social e da cultura (vide, por exemplo, Veiga-Neto, 1996, 2000). O *terceiro* ponto nos possibilita trabalhar com a noção de educação, considerando-a como conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve, assim, um complexo de forças e de processos de aprendizagem que, hoje, inclui com especial ênfase os meios de comunicação de massa – e a TV ocupa, aí, um lugar de destaque (vide, por exemplo, Fischer, 2001). Já o *quarto* ponto permite ressignificar o conceito de representação, entendendo que ele engloba práticas de significação lingüística e cultural e sistemas simbólicos através dos quais os significados (que permitem a mulheres e homens entender suas experiências e definir o que devem ser/fazer/sentir) são construídos (vide,

por exemplo, Hall, 1997b; Silva, 2001; Wortmann, 2001). E, por fim, um *quinto* ponto que amplia a noção de gênero para além da discussão de papéis e funções de mulher e de homem, para argumentar que essa noção engloba todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas em processos que diferenciam mulheres de homens – incluindo aqueles processos que produzem, separam e distinguem corpos, dotando-os de sexo, gênero e sexualidade (vide, por exemplo, Nicholson, 2000; Louro, 2000; Meyer, 2003).

O título deste trabalho procura expressar, de certo modo, a pergunta que propusemos como pano de fundo para a realização dos grupos focais, ao sugerirmos às/aos ACS que problematizassem os anúncios televisivos, no sentido de pensar como eles poderiam ser mais efetivos e atingir os públicos que elas/es conheciam (de suas comunidades). Ou seja, pretendíamos que elas/es, ao lerem os anúncios que lhes eram apresentados, estabelecessem relações e confrontos entre o que chamavam de ‘sua’ realidade e a que lhes era apresentada nos referidos anúncios. Não se trata, aqui, de caracterizar uma dada realidade no detalhe, dizendo-se efetivamente que realidade é essa, mas antes, de mostrar como ela é falada/construída em oposição (ou em relação) àquela apresentada nos anúncios televisivos. A realidade da qual falam as/os ACS nunca é, portanto, segundo nosso entendimento, uma *realidade em si*, mas sempre uma *realidade relacional*, que se estabelece por comparações entre a realidade em que elas/es vivem com aquela que lhes é apresentada.

Os cinco anúncios apresentados

A seleção dos cinco anúncios apresentados baseou-se em um estudo prévio (Santos, 2002), que envolveu a análise de um conjunto de 68 anúncios televisivos, apresentados entre os anos de 1986 e 2000. Nele, o autor criou distintos modos de classificação desses anúncios: por temática (solidariedade, serviços, uso de drogas e transmissão sexual); série (conjunto de anúncios apresentados, segundo uma mesma idéia ou *slogan*); endereçamento (“pensado para” homens, mulheres, profissionais do sexo, usuários de drogas injetáveis etc.), entre outros. Com base nessas classificações, todos os anúncios apresentados aos agentes caracterizaram-se por pertencer à categoria “transmissão sexual do HIV”. Assim, ao selecionarmos esses cinco anúncios, já sabíamos que eles tinham essa “marca” (anúncios que discutiam transmissão sexual do HIV) e que isso certamente encetou, em todas as sessões de grupos focais, discussões relativas a temáticas ligadas, por exemplo, à negociação sexual, à auto-estima feminina, ao descompasso entre homens e mulheres em termos de direitos de exercer a sexualidade, etc.

Além de serem anúncios que enfatizavam o problema da transmissão sexual, os cinco anúncios também se caracterizaram tanto por serem especificamente

endereçados⁸ às mulheres (*Negociação, Você usa camisinha?* e *Canções Carnava!*), quanto por situarem as mulheres em uma dada posição em relação aos homens (parceiras de uma relação eventual, como em *Medo de afinar*, ou donas-de-casa/esposas que podem ser infectadas pelo marido, como em *Papo*).

Essas duas características (anúncios sobre transmissão sexual e endereçamento às mulheres) imprimiram, de certo modo, a marca das discussões sobre os anúncios com as/os ACS. Assim, devemos dizer, elas/es não falaram sobre qualquer coisa (aquilo que lembravam, gostavam, temiam, etc), mas falaram do que foi possível dizer, a partir da apresentação de determinados anúncios e suas temáticas específicas. Assim, podemos considerar cada um dos anúncios como um texto articulador que tanto apresentava a si mesmo (sua mensagem, seu cenário, seus personagens, etc.), quanto chamava, para sua compreensão, vários outros textos, compondo assim uma certa intertextualidade com outros anúncios institucionais, comerciais, etc. Ou seja, esses anúncios faziam as/os ACS se lembrarem de uma série de outros anúncios de prevenção ou não (por exemplo, da campanha de vacinação contra a rubéola), de histórias passadas em suas comunidades, de aspectos que haviam aprendido em sua formação (por exemplo, as formas de transmissão do HIV e de outras DST), de experiências pessoais (por exemplo, quanto ao uso do preservativo masculino) – o que acabava por tornar as sessões dos grupos focais momentos propícios à discussão e à reflexão de muitas questões por elas/es tidas como importantes.

Mas o que mostravam os anúncios apresentados? Talvez possamos nos valer de Stuart Hall (1997b), para dizer que não há uma resposta única ou correta à questão “o que esta imagem significa?” ou “o que este anúncio está dizendo?”. Além disso, os significados modificam-se ao longo do tempo e, sobretudo, em relação à posição⁹ de quem os olha. Isso não quer dizer, entretanto, que eles possam ser qualquer coisa, aquilo que queiramos que eles sejam. Hall (1997b) refere que todo o trabalho de análise visual é sempre um trabalho interpretativo, não exatamente no sentido de escolher entre uma interpretação “certa” ou “errada”, mas entre interpretações cujos significados, muitas vezes, conflituam e se contestam. Para o autor, o melhor caminho para uma análise/leitura desse tipo é tentar justificá-la no detalhe.

Anteriormente, falamos que esses anúncios compõem um tipo de texto articulador, que clama por outros textos para que seus sentidos possam ser compreendidos. Agora vamos um pouco além, sugerindo transformar as próprias imagens dos anúncios em textos, embora isso se constitua, como aprendemos a partir de Michel Foucault, em uma quase impossibilidade, já que

por mais que diga o que vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem (Foucault, 1995, p. 25).

Apesar das dificuldades de tradução das imagens em textos, nos aventuramos, como sugeriu Hall, na busca de uma análise interpretativa. Em tal análise, nos valem os do estudo já citado (Santos, 2002) para tomar cada um dos anúncios como um conjunto de diferentes textos (visual, falado, musical e escrito), que passaram a ser transcritos (ou traduzidos) segundo as suas próprias especificidades. Por exemplo, para descrever a linguagem audiovisual, precisamos estudar os ângulos e os planos de filmagem da câmera, bem como o que cada um deles significava e procurava expressar nesse tipo de linguagem (cf. Hidelbrand, 1995; Santos, 2002). Com isso, procurávamos capturar os sentidos que a imagem apresentava a partir de diferentes “sucessões da sintaxe”.

Embora o objetivo deste texto não seja analisar, no detalhe, cada um dos anúncios apresentados¹⁰ nas sessões dos grupos focais, acreditamos que se torna necessária a inclusão dos mesmos precisamente para que possamos mostrar, a partir da próxima seção, como as/os ACS falaram desses anúncios quando procuraram relacionar diferentes realidades. Para tanto, adaptamos as descrições e decupagens – realizadas por Santos (2002) – e as apresentamos a seguir:

Negociação – 1995

Vídeo ¹¹	Texto falado
A câmera, focalizando em um <i>ângulo baixo</i> , mostra inicialmente os braços cruzados de uma mulher. Ela tamborila os dedos sobre o braço, num sinal de espera. A câmera sobe lentamente até o seu rosto, mostrando que ela está de olhos fechados. A cena também indica, pela incidência de luz, que ela está na penumbra e que talvez, próximo a ela, esteja uma janela cuja cortina se movimenta ao “sabor do vento”, já que há momentos de maior e menor incidência de luz sobre seu rosto. A câmera focaliza a atriz em <i>close-up</i> quando esta abre os olhos e dirige o olhar para um ponto “fora” do foco da câmera. O texto dela é narrado em <i>off</i> , como uma negociação com o homem.	Ah... usa, vai ... Tsch! ...
A câmera focaliza rapidamente, em <i>close-up</i> , um homem jovem que devolve o olhar à mulher, mostrando uma expressão de dúvida e de indecisão ao dar de ombros e esboçar um sorriso.	– Assim eu vou embora, hein – Não vai dar ...
Uma caixa com um logotipo e uma tarja em que se lê a palavra “preservativos”, além da conhecida marca do INMETRO, é focalizada, em <i>plano de detalhe</i> , tomando quase todo o vídeo.	– Pensa bem ...

O homem pega a caixa e a examina atentamente. Ele olha para a mulher esboçando um novo sorriso, que é devolvido por ela.

Enquanto o narrador discorre o texto, o homem abre a caixa e retira uma embalagem com um preservativo, retira-o dela e o examina, fazendo um gesto de consentimento com a cabeça.

A câmera, agora em um *plano geral*, focaliza a mulher se deslocando, sorrindo, e se lançando sobre a cama nos braços do homem. Esse plano também mostra grande parte do quarto (na penumbra) onde as personagens se encontram, permitindo que se visualize vários elementos da cena mais detalhadamente: os abajures acessos; o homem sentado na cama (despido da cintura pra cima, coberto por um lençol); a mulher de *baby-doll* etc.

Já em seus braços, felizes, ambos seguram a camisinha. Volta a narração em *off* da mulher.

O narrador lê o *slogan* da campanha—“*quem se ama se cuida*”—, que toma a tela em letras pretas sobre fundo vermelho.

Retorna a imagem do casal no quarto, ambos sorrindo, focalizados em um *plano de conjunto*, sobre a cama. Essa cena é diminuída e enquadrada por uma moldura sobreposta a um fundo branco, sobre o qual se inscrevem na porção inferior da tela “Ministério da Saúde” e a logomarca do governo federal—“Brasil União de Todos”. A cena dentro da moldura continua transcorrendo até que os dois abajures postados aos lados da cama se apagam.

a gente se cuidando ...-
Juntinhos... Super relaxados
...Usa, vai ...

Tem horas que uma moça bem comportada tem que virar uma mulher sem vergonha ... De se cuidar e até de dizer não.

Evite a AIDS.
Preserve a vida.

Põe a camisinha, põe?!

Quem se ama se cuida

Medo de afinar – 1995

Vídeo

Texto falado

Inicialmente filmado em *plano conjunto*, o anúncio destaca um personagem conhecido popularmente como o “malandro”. Vestindo camisa, calça jeans e tênis, o ator está sentado no um sofá da sala de estar

de uma mulher. O cenário em que ele se encontra está repleto de objetos como almofadas, um abajur, uma mesa e, ao fundo, um aparelho de som embutido na parede e uma cozinha funcional. O reflexo amarelado no rosto do personagem advém da luz refletida pelo abajur.

Em *plano de conjunto*, metade do corpo da mulher aparece no canto esquerdo da tela indo em direção ao banheiro. Ela afirma e gesticula:

Demonstrando uma certa euforia, o pênis inicia um diálogo figurativo com o ator (em *close-up*) que, ao mesmo tempo, tenta abafar a “voz” do “seu amigo” com uma almofada. Simultaneamente, uma luz branca predomina no cenário; é a luz que vem de dentro banheiro quando a mulher abre a sua porta. Quando a iluminação volta ao momento inicial, a cena é novamente filmada em um *plano conjunto*.

O personagem, parecendo estar preocupado em não contrair o HIV ou algum outro tipo de DST, afirma:

O ator, agora em *close-up*, leva o dedo indicador ao olho, “dando a idéia de abrir o olho”, e, assim, ironizando seu “sócio” em relação à possibilidade dele não funcionar na “hora H”.

O pênis, com uma incrível auto-afirmação, diz:

O ator, em *plano conjunto*, cruza as pernas e debocha de seu “amigo”.

Logo após, o narrador lê o *slogan* da campanha:

– Já volto!

– Oba!... Hoje à noite, hum... promete!

– Que isso cara?... Oh!

– Ah chefia, eu estou louco pra dar umazinha!

– Tudo bem, tudo bem, mas antes a gente tem que levar uma conversa, né? Tem que impressiona a moça!

– Bobagem! vai logo me apresentando.

– Olha sócio... você ainda vai colocar a gente numa fria hein!

– Ih! Lá vem você de novo com esse papo de AIDS!

– Sei... você que tá com medo de afinar na hora da camisinha. Oh!

– Qual é chefia, tá me estranhando? Compra logo umas dez!... Eu sou mais eu!

– Que? Ó, dez! Ó quem falando... hahahahaha!

Viva com prazer.
Viva o sexo seguro.

Você usa camisinha? – 1996

Vídeo	Texto falado
Sobre um fundo branco, em letras pretas, aparece a pergunta, lida pelo narrador:	Você usa camisinha?
Uma mulher negra, aparentando ter uns 50 anos, é filmada em um <i>plano próximo</i> , tomando a porção direita da tela. Ao fundo dessa imagem visualiza-se o cenário onde ela se encontra: uma espécie de varal, formando várias fileiras de lençóis/cortinas brancas, em um local de chão batido (como se fosse um pátio). Estão também presentes duas cadeiras, uma com forro amarelo e outra verde. Ela responde à pergunta com uma outra pergunta.	Mas eu sou casada, preciso?
No mesmo plano de filmagem, porém em um enquadramento diferente, de modo que se visualiza uma porção diferente do cenário, está uma mulher branca, de aproximadamente 30 anos.	Ele me diz que eu sou a única.
A seguir, aparece uma outra mulher negra, provavelmente mais velha que a anterior.	Ele diz que é besteira usar camisinha.
Em um <i>plano de conjunto</i> , são filmadas algumas mulheres (incluindo as que já apareceram). Elas estão se movimentando por entre os lençóis/cortinas e algumas estão sentadas. A seguir, algumas delas são filmadas em <i>planos</i> que variam entre o de <i>detalhe</i> e o <i>próximo</i> , revelando assim gestos e expressões que sugerem indagação/dúvida. Sobre estas cenas o narrador apresenta seu texto.	Nos últimos anos as mulheres tornaram-se um dos grupos mais atingidos pelo vírus da AIDS.
Em um <i>plano médio</i> , agora à esquerda da tela, tendo ao fundo o mesmo cenário, fala uma outra mulher branca, com cerca de 30 anos.	Eu acredito que eu seja sim a única mulher na vida dele.
No mesmo plano anterior, aparece uma mulher branca, em final de gravidez.	– Imagina?! Eu confio!
Agora, em <i>close-up</i> , uma outra mulher branca pergunta-se:	O que eu faria se ele tivesse outras namoradas?
À nova entrada do narrador, sucedem-se, em planos que variam entre o <i>close up</i> e o <i>próximo</i> , imagens das mulheres apresentadas anteriormente. Essas	Converse com seu parceiro.

imagens focalizam detalhes “femininos”, tais como as unhas pintadas de vermelho. Logo a seguir, coincidente com a narração, inscrevem-se na tela, sobre um fundo branco, a frase “seja viva. Evite a AIDS”, centralizada, em letras pretas, “Ministério da Saúde” e a logomarca do Governo Federal.

Seja viva. Evite a AIDS.
Ministério da Saúde, Governo Federal.

Canções Carnaval – 1999

Vídeo	Texto falado
A atriz Regina Casé, filmada em um <i>plano americano</i> , olha diretamente para a câmera/telespectadora, em um <i>ângulo plano</i> . Ela veste roupas brancas – as quais não chegam a se caracterizar como roupas de carnaval – e dança, sobre um fundo também branco, ao som de trechos de marchinhas de carnaval consagradas cantadas por ela mesma.	Carnaval é sempre assim, né! <i>Mais de mil palhaços no salão...</i> Você começa a pular e já chega alguém <i>Oh balancê, balancê quero dançar com você...</i>
... A câmera aproxima-se gradualmente da atriz, fecha cada vez mais o foco sobre ela	Você dança mais um pouquinho e ele já se anima <i>Mamãe eu quero, mamãe eu quero...</i>
... Agora, focalizada em um <i>plano médio</i> , a atriz retira, com sua mão direita, uma camisinha “escondida” sob o sutiã, mostrando-a para a câmera/telespectadoras.	Sabe o que você faz? Mostra uma camisinha para ele. Se ele disser que não usa e continuar com...
A câmera afasta-se gradualmente da atriz, quase retornando ao plano inicial de filmagem. Nesse enquadramento, a atriz vai despedindo-se, saindo para o seu lado esquerdo.	<i>Vai te que dar; vai te que dar...</i> Você vira as costas e sai cantando...
Ao final dessa cena, entra o narrador e, também sobre um fundo branco, inscrevem-se, postados lado a lado, o símbolo do Disque Saúde, “Ministério da Saúde” e a logomarca do Governo Federal. Logo abaixo, inscreve-se o endereço eletrônico “ www.AIDS.gov.br ”.	<i>Não vai dar, não vai dar não...</i> Use sempre camisinha. Viver sem AIDS só depende de você.

Papo – 2000

Vídeo

Texto falado

Em um *plano de conjunto* vê-se uma mulher retirando a mesa. Logo atrás dela – que só aparece de relance –, observa-se um homem, sentado à mesa, bebendo algo em uma xícara. No que parece ser uma outra porta de acesso a essa sala de jantar, entra um adolescente – ao fundo dessa cena, observa-se, através da janela, que é noite e chove. Ele também se senta à mesa.

Agora, em um *plano próximo*, o adolescente (de frente) e o homem (lateralmente) são filmados. Este lê o jornal enquanto parece tomar café, já que sobre a mesa estão dispostos um bule e outras xícaras.

A câmera, agora, focaliza o homem em *close-up*. Ele larga o jornal, manifestando interesse no assunto.

A câmera, em um *plano de conjunto*, mostra o adolescente e o homem sentados à mesa, e revela também outros elementos da cena: a iluminação em tons acinzentados, o lustre, a cortina etc. Logo a seguir, a câmera volta a focalizar o adolescente em um *plano próximo*.

No mesmo enquadramento a câmera focaliza o homem, que esboça uma expressão de surpresa.

A câmera focaliza ora um, ora outro. O adolescente lhe oferece uma camisinha...

...O homem a toma em sua mão, segurando-a com uma expressão de surpresa que beira o espanto.

A narração tem início e a camisinha agora é mostrada pela perspectiva do homem, tendo o rosto do adolescente à mesma altura – a iluminação incide sobre a embalagem do preservativo, destacando-a na cena.

Em um fundo preto inserem-se, centralizados, “Ministério da Saúde” e, logo abaixo, a logomarca do “Governo Federal: trabalhando em todo o Brasil”.

– Pai, eu quero ter um papo com você.

– Que foi meu filho?

– Olha pai, eu não quero que nada de mal aconteça ...

·
.. nem com você, nem com mamãe, nem comigo.

– Sei lá, pai, se um dia você ficar com outra pessoa usa camisinha, tá?

Não leve a AIDS para casa.

Camisinha: quem ama usa!

O que as/os ACS falaram sobre os anúncios... (ou) Que realidades são essas?

Já referimos que as sessões dos grupos focais foram organizadas tomando como eixo central os anúncios que veiculavam temáticas ligadas à transmissão sexual do HIV, os quais eram atravessados, por assim dizer, por questões de gênero¹². Por essa razão, invariavelmente, a cada sessão, sempre tínhamos um conjunto de opiniões (falas) mais amplas e gerais das/os ACS sobre os anúncios que, transcritas, geraram uma grande quantidade de passagens em que as/os ACS falavam sobre as especificidades técnicas dos anúncios (cenografia, fotografia, personagens, texto, narração, etc.)¹³. Todas essas passagens foram, antes mesmo de uma análise mais detalhada, codificadas, com o auxílio do *software NVivo*¹⁴, em uma grande categoria denominada “anúncio”, na qual se incluiu toda e qualquer passagem das transcrições que fizesse referência aos anúncios. Essa grande categoria (ou *node*, para usar a linguagem do *Nvivo*) foi subdividida em quatro subcategorias (*child-nodes* e *free nodes*) de acordo com a temática que elas tratavam: 1) *anúncios apresentados durante os grupos focais*¹⁵; 2) *outras campanhas de prevenção*¹⁶; 3) *o preservativo nos anúncios*¹⁷; 4) *eficácia/efeitos dos anúncios*¹⁸; 5) *“pedagogia do terror”*¹⁹.

Embora a subcategoria “anúncios apresentados nos grupos focais” tenha sido dividida em seis tópicos (história, personagem, linguagem, cenário, forma de apresentação e modo de endereçamento), ela acabou sendo considerada, para fins da análise mais detalhada do material, apenas a partir de duas questões (*child nodes*) que se mostraram recorrentes: “como os anúncios são?” e “como os anúncios deveriam ser?”. Posteriormente, também as demais subcategorias (outras campanhas de prevenção, o preservativo nos anúncios, eficácia/efeitos dos anúncios) e o *free-node* (“pedagogia do terror”) foram considerados a partir de tal divisão. Isso porque, como já destacamos ao longo deste texto, a relação “como (eles) são?” e “como (eles) deveriam ser?” atravessa praticamente todas as falas das/os ACS.

Assim, com e a partir dessa relação, procuramos compor um novo texto com excertos de falas enunciadas ao longo das seis sessões de grupos focais. Esse novo texto (que compõe outros sentidos, através dos cortes e junções de diferentes passagens) cumpre, então, a função de apresentar (em forma de pequenas vinhetas) as opiniões, impressões, avaliações das/os ACS frente às mensagens apresentadas pelos anúncios televisivos das campanhas de prevenção ao HIV/AIDS. É importante destacar, ainda, que essas opiniões, impressões, avaliações não se limitaram somente às considerações das/os ACS, mas se referiram também, ao entendimento de que em suas comunidades as realidades eram, na maior parte das vezes, distintas daquelas mostradas nos anúncios.

Impressões, contrapontos e sugestões

... A mídia coloca as coisas muito rápidas (GFM1-ACS4)²⁰. ... Passa poucas vezes. (...) Não sei se é que eu não olho muita televisão ou se passa pouco mesmo. Eu acho que tem que pôr mais vezes (GFM6-ACS4). ... O bom seria terminar o filmezinho e colocar: ‘você entendeu a propaganda?’ ‘Não’. Repete a propaganda de novo... Agora, você entendeu? A gente teve que assistir várias vezes... (GFT1-ACS21). ... Por que é que a gente esquece (...). Será que não é muito curto o tempo que eles deixam ela no ar?... (GFT4-ACS21). ... Esses vídeos [*Negociação, Você usa camisinha?, Medo de Afinar*] foram lançados em épocas diferentes; quer dizer, está aparecendo sempre um tipo de pessoa só... [*Um – Medo de afinar – vai chamar a atenção só do homem*], ... o outro [*Você usa camisinha?*] vai chamar mais a atenção daquelas mulheres que estão dentro de casa... assim, em épocas diferentes [*referindo-se à apresentação dos anúncios na televisão*], né? Talvez seja essa a intenção – a gente não sabe –, mas como é uma coisa tão rápida e não são muitas propagandas que têm... (GFT3-ACS21). [*Em um certo momento surge a idéia de fazer a propaganda*] ... aos pedaços [*como novela, em vários capítulos*] (...), que uma complementa a outra (...); começa com uma [*cena e*] durante o dia vai passando o resto (...). [*Uma outra sugestão é:*] ... colocar isso aí numa novela da Glória Perez (...). Ela é craque em colocar essas coisas de doença, (...) é uma boa escritora, (...) coloca as situações atuais, (...) faz uma crítica (...) que chama a atenção (GFM2-ACS5). [*Por outro lado*] ... vocês vêm relacionamentos sexuais em novela, [*passando para os jovens a idéia de transar numa boa, mas*] nunca aparece a camisinha, se mostrasse pelo menos (...) em cima do bidê²¹, ou na cama ... (GFT1-ACS15). Qual é o final de novela que não tem duas grávidas? Todo final de novela tem um casamento e duas grávidas. É sinal que não usa a camisinha, né? (GFT1-ACS21).

Só se “pega” AIDS no Carnaval?

... O Rio de Janeiro é carnaval, o resto, a população em geral, trabalha. E a população vive na miséria. Então, eu acho que tem que haver uma diferenciação (GFM1-ACS5). ... Eu acho que sempre em época de carnaval, sempre eles colocam uma campanha, sempre tem uma propaganda diferente e no ano inteiro não é muito lembrado isso (...) como se não tivesse relação [*sexual*] o ano todo (GFT4-ACS20). [*Um diálogo problematiza algumas questões:*] – ... Eu acho que eles se lembram só em época de carnaval, começa chegar fim de ano, reveillon, festa, daí já começam a vir essas propagandas... (...) depois, fora isso, acho que não pega mais ... (GFT4-ACS20); – Eu acho que no carnaval a inspiração é maior” (ACS15); – “a promiscuidade” [*é maior*] (ACS21).

Uma realidade bem diferente, até parece coisa de novela

... É que essa propaganda [*Negociação*], assim, é cheia de sugestão... na nossa realidade não tem sugestão... tem 4 ou 5 filhos, tudo na mesma peça... deu uma

chance *[de transar]*, vamos lá (GFM1-ACS11). ... É uma realidade bem diferente. Eles estão lá, numa boa, num motel bem chique. É uma coisa, assim, muito fora da realidade (GFM1-ACS4). A realidade no dia-a-dia é pesadíssima (GFM1-ACS7). ... O local era ótimo (...), igualzinho ao dos barracos que a gente vê (GFM1-ACS11). Eu ia dizer assim: ‘parece coisa de novela’ *[esse Negociação]*. Não quero dizer que não deva ter esse tipo de propaganda, porque o Brasil não é só miséria. Tem que ter propagandas mais realísticas, mas da realidade do Sul, do Norte, do Centro-Oeste, de tudo que é parte do Brasil (GFM1-ACS5). *[Além disso, elas precisam ser]* ... mais direcionadas à população mais pobre... (GFM4-ACS7). ... Teria que ser uma coisa assim (...) que ela *[a telespectadora]* dissesse ‘ah, mas a casinha é até parecida com a minha. Comigo também pode acontecer isso daí’. É, para a pessoa se identificar mesmo (GFM1-ACS9). ... Se eu fosse fazer um vídeo, se eu colocasse dois jovens, eu colocaria eles num baile, nesses ‘som’ que tem, pro lado de fora, encostados numa árvore. É isso que acontece na ... porque nem motel tem (...). E se fosse um casal de idade, eu colocaria eles na casa deles, jamais (...), assim, *[n]*um lugar luxuoso que nem o que aparece *[no Negociação]*. Ele parece, assim, que está dirigido a pessoas da classe alta, né? A impressão que eu tenho é que essa gurizada, ela não tem *[dinheiro]* para pagar motel, eles “comem” as guriatzinhas trepados nas árvores, nos muros, nas roças (...). Tudo bem que a classe alta também tem HIV, mas eles têm mais acesso à cultura (...) e essa classe que não lê, não assiste TV, que vive usando drogas, é essa que eles têm que atingir e não esse pessoal assim (GFT1-ACS21).

Prevenção é coisa de mulher?

... Tem horas que a mulher tem que ser sem vergonha e o homem fica aonde? (GFT1-ACS15). Por quê? Tem horas que nós temos (...), que o casal tem que não ter vergonha e usar a camisinha (...). Por que se direcionar só à mulher? Ali tem um homem e uma mulher (GFT1-ACS21). ... Aí, quando ele abre a camisinha e mostra que vai usar ela vai pros braços dele (GFT1-ACS19). ... Então a mulher está tomando a decisão, não *[é]* só o homem que está tomando a decisão... (GFT1-ACS13). ... Mas eu acho que eles deveriam também direcionar mais, essas propagandas, essas aí pra homens, sempre pra mulher. Aliás, é sempre a mulher, né? Como se ela fosse a culpada de tudo (GFT2-ACS15).

Afinal, a mulher sabe ou não sabe se prevenir?

... Eu não gostei do primeiro também *[Negociação]* (...) parece mais uma propaganda de camisinha – aquela caixinha, bonitinha – (...) fazendo uma telepatia, um com o outro ... tu não vai estar raciocinando, pensando e captar aquilo na hora do intervalo (...). E o mais real para mim, que eu mais gostei, foi o depoimento das mulheres *[Você usa camisinha?]*, porque toca bem dentro do lar (...) no caso da mulher *[que acredita]* ‘ele não trai’, ‘ele é fiel’, é uma coisa bem do dia-a-dia e são mulheres bem brasileiras, então isso fica muito claro com a realidade pra mim... (GFT5-ACS20). *[Por outro lado]*, ... esse vídeo *[Você usa camisinha?]* mostrou as mulheres tão submissas (GFT2-ACS16). ... Ali mostra

que elas não sabem nada (...), estão bem por fora (GFM2-ACS4). ... Eu acho que este vídeo [*Você usa camisinha?*] está bem melhor do que o outro [*Negociação*], do que aquela coisa linda, aquele casal jovem, porque estas pessoas estão dando o depoimento do porquê elas não usam, porque ele não quer ou [...] submissão... (GFT2-ACS21). ... Faltou dizer [*que*] as mulheres hoje são vítimas da AIDS, mas (...) com um parceiro só (...). Por que ele [*narrador*] não disse? (GFT2-ACS19).

Quem a AIDS está atacando mais?

... Essa [*Papo*] é de choque (GFT4-ACS13). Ai, nessa propaganda, o que mostra é o filho incentivando o pai trair a mãe (GFM3-ACS5). ... Ele admite que o pai dele possa namorar a mãe dele e outra pessoa, mas a mãe não (GFM4-ACS9). ... A idéia é que o filho tá bem mais orientado do que o pai, porque a conversa teria que ser o inverso, o pai falando com o filho... (GFM4-ACS5). ... No nosso meio, adolescentes, ou mesmo crianças, raramente vão chegar num pai e dizer assim 'pô, pai, eu gosto de ti (...) eu quero que tu use camisinha (...)'. Crianças não vão dizer isso. De onde a gente vem fica praticamente impossível isso (GFT5-ACS22). ... [N]a maioria do pessoal de baixa renda, os filhos têm muito respeito com o pai e não vão estar falando sobre essa intimidade com o pai (GFT4-ACS13). ... Mas a propaganda não está querendo que os filhos façam isso (...) é que vai 'cair a ficha' pros homens, principalmente, [*vendo*] o filho pedindo para que proteja a mãe dele... (GFT4-ACS21). ... Eu acho que toca toda a família, só que a nossa família, com quem a gente convive, jamais aceitaria que esse filho viesse a ser igual ou como está sendo no comercial (...). Claro, justamente por ser uma coisa que não acontece no diário (...), [*é*] que as pessoas param e pensam.... (...) Tudo que tem ligação com filho, família, atinge muito essas pessoas que a gente visita... (GFT5-ACS21). ... [*Atinge*] o marido dela para que ela não tenha (...). Quem a AIDS está atacando mais? É a dona de casa, então, nesse tem o nosso objetivo, gente... (GFT4-ACS4).

Mulheres independentes e mulheres donas-de-casa não são a mesma coisa

... O da Regina Casé [*Canções Carnaval*] é mais pra mulher independente, que já sai com a intenção de transar ou de conhecer alguém, ou ficar (...). O do Bráulio [*Medo de afinar*] também, fala que ele conheceu uma moça naquele instante, daí vai ou não vai, fica ou não fica. (...) Então, não são muito relacionadas ao nosso dia-a-dia (GFT5-ACS21). ... Nessa da Regina Casé, ela não tem responsabilidade com ninguém (...), não depende de dinheiro e, as outras [*as mulheres do Você usa camisinha?*], de repente, sim (GFM5-ACS9). ... Te reportam para uma situação de ação, né? ... 'vai ter que dar, vai ter que dar' ... 'não vai dar não, não vai dar não'. Mas essa [*Canções Carnaval*] não te chama a pensar na situação da vida daquelas mulheres [*como no anúncio Você usa Camisinha?*], né? (GFM5-ACS5). ... [N]o da Regina Casé a musiquinha é boa, chama a atenção, tudo. Mas para (...) [*as*] mulheres que não vão em carnaval,

que não vão em festa, não vão em nada, então, para elas, eu acho que aquele das senhoras [*Você usa camisinha?*] (...) é o dia-a-dia delas mesmo (GFT5-ACS18). ... Eu acho que a Regina Casé naquele papel (...) parece uma minoria, uma mulher independente, liberal e se ele não quiser transar com camisinha, ela não vai transar com ele. Ela mostra bem (...) [*que*], na realidade, a maioria não é tão liberal assim, nem tão independente. Geralmente são mulher[es] mais dona-de-casa, mais omissa, mesmo ela trabalhando fora; é tudo em função daquela família, daqueles filhos, da casa... (GFT4-ACS20).

Por que mostrar as camisinhas (a masculina e a feminina)?

... Mas a camisinha é masculina, é isso que eu digo. Se existe uma camisinha feminina, eu acho que tem que ser trabalhado isso [*referindo-se a Canções Carnaval*] (GFM4-ACS1). ... Eu acho [*que*] a camisinha não é necessária aparecer (GFT2-ACS21). ... Tem que ensinar como botar... (GFT2-ACS15). ... Às vezes, eu penso, assim, que a camisinha explica mas não justifica. Porque tu sabe que tu tem que usar, mas se tu não sabe como é que tu vai ficar [*quando tiver HIV/AIDS*], pra que (...) eu vou usar? Pra quê? Eu não sei nem como é que eu vou ficar, então pra que eu vou usar (...). Ela [*a propaganda*] explica, mas não justifica (...), as conseqüências, o que essa doença vai te trazer, (...), o mal que essa doença vai te trazer (GFT4-ACS20). ... Quem sabe a gente bota nos preservativos, nas caixinhas, uma figura dessas horrorosas?(GFT4-ACS21) ... Mas não é, não é ser uma figura horrorosa, não é isso que a gente quer, eu acho que tem que mostrar (...) um médico, alguém explicando [*o*] que realmente é (GFT4-ACS19).

Tá faltando propaganda (marketing) da camisinha?

...O que a gente tá querendo dizer é que falta um pouco de marketing a respeito do preservativo (...). Quando tu vê uma propaganda acerca de produtos, o que te chama atenção? Eles mostram a embalagem, (...) todo o conteúdo (...), se é alimento (...). [*Se é chocolate, mostram a produção do chocolate, aí*] ... eles fazem um marketing todo que tu fica louquinho para comer aquele chocolate (...). Eu acho que o que falta é isso (...), fazer uma propaganda que mostre os benefícios do uso em si da camisinha, não assim ‘use camisinha’, ‘se você se ama, se cuida’ (GFM5-ACS5).

É preciso chocar, mostrar o que a AIDS “realmente” causa...

... Tem que chamar a atenção. Tem que chocar e ser mais real (GFM1-ACS7). ... Eu acho que tem [*que*] mostrar as várias fases da doença, como ela se manifesta... Aí sim, se chama a atenção (...) dos sintomas, para a doença em si ... o ser humano desenvolvendo a doença (GFM1-ACS5). ... Eu tiro pelas campanhas; eu acho que a mídia não toca o povo, como, por exemplo, (...) tocou (...) para a vacina contra a rubéola --(...) as mães aumentaram em dobro para fazerem a

vacina...- (...) e eu acho que as pessoas não estão conscientes do que realmente é a AIDS. (...) Acho que está faltando à mídia mostrar, realmente, como fica o paciente soropositivo em estado terminal (GFT1-ACS15). ... Não digo nem botar um [paciente] terminal, mas alguém que fale que, para ficar bem, tem que tomar tantas pílulas, de manhã, de tarde, de noite. Eu acho que aí já vai se parar para pensar mesmo que a coisa não é brincadeira, não (GFM5-ACS...). ... Eu acho que tem que mostrar o lado ruim da coisa. Porque aí [no *Negociação*] mostra o lado bonito. A pessoa tomando coquetel, aí ela fica saudável. Eu acho que não é por aí. Não digo que não tenha que ter campanhas mais brandas, mas que tenha alguma que a pessoa olha (...) e se questiona ‘por que tá acontecendo tanto isso?’ (GFM1-ACS5). ... Quem tem AIDS e não tem coragem de ver o problema [pacientes terminais na televisão, como estavam sugerindo na discussão], saia daí. Aqui no Brasil, são cerca de 170 milhões, deve ter uns (...) 20 milhões que têm AIDS ... vamos salvar os outros 150” (GFM2-ACS11). ... Eu acho que a televisão assusta no momento em que tu tem amigos, pessoas conhecidas que têm o vírus da AIDS e tu sabe que existe e que tu tem possibilidade de pegar e a aí a televisão só vai te lembrar um pouquinho (...). Eu acho que a televisão não ajuda (...). Ela não assusta tanto quanto o amigo do teu lado dizendo que tem AIDS (GFT1-ACS22). ... Por isso a necessidade de mostrar uma coisa, assim, que agrida mais (...). A mídia tem que chocar, nós tivemos a experiência, foi com a campanha da rubéola, enquanto não foi divulgado –nada! Depois que começou a aparecer na televisão as imagens que agredia[m], tornou-se consciência (GFT1-ACS16). ... Tinha que ser tipo propaganda de cigarro (...), mostrar um pouco da realidade, porque aquilo te choca. Eu não fumo, [mas] meu marido fuma... Aí ele ficou olhando, assim, e tinha um bebê [cujo pai fumavam] (...) isso é um choque, eu não sabia que uma criança podia ficar naquele estado [referindo-se à figura na caixa de cigarro] (GFM2-ACS6). ... Aquela propaganda na cadeira de roda que deu sobre cigarro, uma vez. Aquilo ali chamou a atenção um monte e eu acho que o depoimento de uma pessoa que tá na fase terminal [ia fazer o/a telespectador/a pensar] (...) ‘bah, mas eu vou me cuidar. Deus me livre ficar daquele jeito’ (GFM5-ACS12). ... Eu acho (...) que todas essas propagandas deveriam ter depoimentos de pessoas com AIDS, dizendo como pegaram AIDS: ‘eu era uma pessoa normal que nem vocês. Ia a festas, bares e não usei camisinha, não me preveni e peguei AIDS’. Acho que está faltando isso... (GFT5-ACS14). ... Tanto faz tu colocar um casal com mais idade ou tu colocar um rapaz lindo, maravilhoso que também pode ter, ela [a AIDS] é uma doença mascarada... . (...) É difícil saber (...) como colocar, bota uma pessoa doente, bem ruim, numa fase terminal, dando depoimento para todo mundo usar camisinha, para não ficar no estágio que ele chegou, ou se coloca um casal novo para não adquirir, é relativo (GFT1-ACS20). ... Até dei o exemplo da minha [filha] (...), eu pedi que para ela ver aqueles tipos de propaganda, naquela época era quando aparecia ‘AIDS MATA!’ . E aí ela achava que ia morrer mesmo. Então, foi pela minha experiência que eu achei que não tinha que ter [propaganda] chocante desse jeito... (GFT4-ACS13). ... A minha filha disse pra mim que a melhor propaganda [seria] mostrar os enormes comprimidos que [ela] tem que tomar e como é que é o tratamento (...), que é um horror (GFT6-ACS13). ... Por isso que eu sou a favor de mostrar os dois lados, tem o

humorista, tudo é festa ... E mostrar as consequências de quem não se preveniu (GFT4-ACS16): ‘bah, eu me cuidei, olha lá a fulana não se cuidou. Viu como ela ficou?’ (GFT4-ACS20). [Quanto às mensagens no final dos anúncios], ... têm que ser uma coisa mais drástica mesmo: AIDS mata! (GFM5-ACS4).

Afinal, o que os anúncios deveriam mostrar e quais seriam suas possíveis funções?

Ao mostrarmos, ao longo deste texto, como ‘as realidades’ enunciadas pelas/os ACS foram se construindo em oposição a uma outra apresentada nas mídias, procuramos também visibilizar que não encontramos uma fala homogênea, uma única interpretação. Nesse sentido, é possível dizer que as/os agentes produziram um certo *repertório (convergente) de interpretação* dos anúncios, que construíram a partir de suas vivências, dos discursos que as/os atravessam (senso-comum e biomédico, por exemplo) e, particularmente, da experiência cotidiana de serem telespectadoras/es. Os *anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção ao HIV/AIDS deveriam mostrar uma realidade mais próxima da nossa* –, este foi um enunciado que atravessou praticamente todas as manifestações das/os ACS. Elas/es avaliaram, criticaram e deram sugestões quanto ao modo como esses anúncios deveriam ser, por exemplo, em termos de personagens, cenários, como atingir²² as comunidades em que trabalhavam. Destacamos, aqui, mais uma dessas falas, precisamente por acreditarmos que ela é ‘boa para pensar’ a complexidade envolvida nas estratégias de prevenção ao HIV/AIDS:

Tanto faz tu colocar um casal com mais idade ou tu colocar um rapaz lindo, maravilhoso que também pode ter, ela [a AIDS] é uma doença mascarada... (...) É difícil saber (...) como colocar, bota uma pessoa doente, bem ruim, numa fase terminal, dando depoimento para todo mundo usar camisinha, para não ficar no estágio que ele chegou, ou se coloca um casal novo para não adquirir, é relativo (GFT1-ACS20).

Nosso estudo mostra que as diferentes formas de (re)apresentar pessoas e grupos não falam simplesmente sobre essas pessoas ou grupos, mas têm consequências reais para eles. Talvez, por isso, a complexidade que envolve a produção e a apresentação de anúncios com mensagens de prevenção na televisão tenha sido constantemente referida pelas/os próprias/os ACS, tal como nas vinhetas que apresentamos acima, ao fazerem a distinção entre “como eles (os anúncios) são” e “como eles deveriam ser”. Segundo elas/es e segundo diferentes análises sobre campanhas de prevenção (Hildebrand, 1995; Nascimento, 1997; Pitta, 1998; Polischuck, 1999; Roso et al., 1996; Roso, 2000; Santos, 2002), o que atinge um determinado segmento da população não atinge outro (em

função da história contada, das especificidades e da diversidade que a linguagem empregada pode adquirir de região para região ou de um grupo social para outro, dos personagens que procura representar, entre tantos outros aspectos apresentados anteriormente).

Considerando a relativização da função desempenhada, em especial, pelos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção ao HIV/AIDS como um todo, talvez seja possível dizer, com e a partir destas falas, que eles cumprem algumas funções²³. Em primeiro lugar, os anúncios se constituem no meio mais conhecido e com maior abrangência nacional para a divulgação de campanhas de saúde. Dessa forma, podemos dizer que eles funcionam como *alavancas* que dão início e visibilidade a campanhas (que embora sejam confundidas, ou tomadas como sinônimo de anúncios que aparecem na televisão, não se limitam a eles), trazendo à tona algumas questões em resposta à epidemia de HIV/AIDS, e silenciando muitas outras – “*Esses vídeos foram lançados em épocas diferentes; quer dizer, está aparecendo sempre um tipo de pessoa só (...) assim, em épocas diferentes...*” (GFT3-ACS21).

Além disso, como destacou Deborah Lupton (1995), o fato de os anúncios televisivos virem marcados com a logomarca do Governo Federal pode sugerir às/aos telespectadoras/es uma estratégia promocional dualística, já que na vida cotidiana o Governo tanto é visto como um protetor (através da vacinação em massa, por exemplo), quanto como um possível ameaçador da população (através do sucateamento do sistema de saúde pública, por exemplo)²⁴. Segundo essa autora, pode-se pensar que tal mensagem faz com que as pessoas desconfiem dessas ações estatais em relação à saúde como sendo essencialmente boas, já que elas intervêm em atividades prazerosas da vida privada, prescrevendo e regulando o que pode e o que não pode ser feito. Através dos anúncios, o Estado interfere na vida das pessoas com o argumento de que faz isso para o bem delas mesmas (individualmente) e em nome do social (da população). Assim, o Estado cumpre o seu papel, alertando através dos anúncios para os modos de transmissão do vírus, os sintomas, os riscos, etc., cabendo aos indivíduos a responsabilidade de se autoconduzirem frente às informações apresentadas na TV.

Talvez possamos dizer, também, que as campanhas e os seus anúncios, mesmo que apresentados de forma esparsa (em dois ou três momentos ao longo do ano), cumprem o papel de *lembrar* constantemente à população que o HIV/AIDS continua *solto por aí* e que é preciso que cada um/a examine (individualmente, ou conversando com suas/seus parceiras/os) as suas práticas (sexuais) de modo a fazer determinadas escolhas, no rol de possibilidades oferecidas, para se conduzir em relação à epidemia. Considerando esta crítica quanto ao intervalo e a frequência de apresentação dos anúncios, e o fato deles se constituírem em “*alavancas*” que, por assim dizer, inauguram e dão visibilidade a determinadas temáticas de interesse quanto à epidemia de HIV/AIDS, pensamos que

uma alternativa interessante seria viabilizar a manutenção dos anúncios “no ar” ao longo do ano.

Consideramos que as opiniões, impressões e avaliações das/os ACS apresentadas nas vinhetas resumem um conjunto de análises (em primeira instância) relativas à efetividade/validade dos anúncios televisivos das campanhas nacionais de prevenção ao HIV/AIDS. Nossa análise, entretanto, em função das múltiplas questões (ou categorias) que as diferentes falas das/os ACS encetaram, não procurou dar conta de explicá-las ou justificá-las, nem julgá-las como ‘certas’ ou ‘erradas’. Antes, procuramos, a partir dos referenciais que apresentamos anteriormente, apontar alguns aspectos relativos à dimensão cultural e, portanto, política, da estratégia governamental de se valer da televisão como uma instância pedagógica.

Nosso estudo permite levantar um conjunto de perguntas: que desafios as diferentes falas das/os ACS colocam para aqueles que produzem e veiculam essa forma de educação através da mídia? Quais são os problemas que essas falas colocam para o sistema de saúde contemporâneo, já que um dos segmentos da população que mais se vale desses serviços (usuários do Sistema Único de Saúde) não se vê ali representado? Quais são as implicações que as falas aqui apresentadas têm, por exemplo, quando o HIV/AIDS é colocado como uma epidemia que pode atingir qualquer um/a? A partir de falas como essas, que tipo de agenda propositiva (e não somente aquela em resposta aos movimentos políticos da sociedade civil organizada) pode ser pensada pelas instâncias governamentais? Não se trata, mais uma vez, de darmos respostas a essas questões. Elas apontam para a complexidade de se trabalhar no contexto de uma epidemia que, ao mesmo tempo em que é um problema de saúde (e coloca em xeque a própria saúde), é, também, um problema social, ou ainda, como coloca Paula Treichler (1998), uma *epidemia das significações*.

Precisamente por constituir-se em uma epidemia das significações, em que se encontram em disputa e em articulação diferentes campos de saber, as falas são um importante instrumento para aqueles que elaboram e colocam em prática políticas públicas de saúde. Não se trata, como se pode pensar imediatamente, de capacitá-las/os para melhor apreender informações biomédicas (o que é importante e necessário), mas de levar em conta como os diferentes significados se articulam a essas informações, tanto para (re)produzi-las quanto para modificá-las. Neste sentido, considerando as ‘posições de sujeito’ das/os agentes, pensamos que seria interessante que uma mesma campanha viabilizasse alternativas que envolvessem a apresentação de situações de contextos nacional, regional e local, articulada ou alternadamente.

Assim, considerando a cultura como um campo de luta e de contestação, é possível dizer que diferentes grupos da população interpretam os textos dos anúncios a partir daqueles significados que circulam na cultura, e isso pode ter efeitos muito diferentes daqueles esperados pelas estratégias de prevenção.

Mesmo que não tenhamos feito um estudo de recepção, talvez possamos dizer que reunimos um conjunto de falas (opiniões/impressões/avaliações) das/os ACS quanto aos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção, e que o texto aqui apresentado vale-se dessas falas, articulando-as e problematizando-as a partir de outros textos e que, nesse sentido, ele apresenta alguns subsídios para avaliar as estratégias de prevenção empregadas pelos anúncios dessas campanhas. A análise das falas é importante precisamente porque elas vêm de um segmento profissional que, no organograma do PSF (Programa de Saúde da Família), estabelece uma “ponte” entre a comunidade (em que vivem as/os próprias/os ACS) e os saberes médicos, que precisam ser aprendidos e seguidos para a manutenção da saúde. Assim, por serem profissionais posicionados (e que se posicionam) como aquelas/es capazes de fazer uma mediação entre comunidades e saberes médicos, bem como por fazerem visitas freqüentes às residências em suas regiões de atuação, exercendo, entre outras, a função educativa, consideramos importante conhecer a *leitura* que essas/es profissionais fizeram dos referidos anúncios.

Notas

1. Chamamos de *leitura* porquê, como mostraremos a seguir, consideramos os diferentes textos dos anúncios televisivos das campanhas de prevenção ao HIV/AIDS como textos e assim os analisamos.
2. Estes cinco anúncios televisivos, bem como o período em que eles foram veiculados em cadeia nacional de televisão, foram selecionados com base em um estudo prévio desenvolvido por um de nós (Santos, 2002). A partir da análise de um conjunto de anúncios televisivos de campanhas de prevenção ao HIV/AIDS, apresentados entre os anos de 1986 e 2000, esse mesmo autor (Santos, op. cit.) estabeleceu que no período entre 1994 e 2000 os anúncios se endereçaram preferencialmente às mulheres. Sua análise mostra que a “descoberta”, no início dos anos 1990, das mulheres como um dos segmentos em que mais crescia a infecção pelo HIV teve, como um de seus efeitos, um maior número de anúncios de campanhas de prevenção endereçados às mulheres, os quais enfatizavam, especialmente, a auto-estima e o *empowerment*.
3. Dentre os anúncios veiculados no período, selecionamos 3 endereçados às mulheres e 2 aos homens, os quais (após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Porto Alegre) foram discutidos em 2 grupos focais, com 12 ACS cada um (22 mulheres e 2 homens), ao longo de 6 semanas, totalizando 12 reuniões, entre os meses de julho e agosto de 2002. Essas reuniões foram gravadas, transcritas, codificadas e processadas, para análise, com utilização do *software Qualitative Solution Research (QSR) Nvivo 2.0* (cf. Guizzo et al., 2003). As/os ACS participantes estavam vinculadas/os a um dos 24 PSFs pertencentes a 3 Gerências Distritais de Saúde do município e, em sua maioria, trabalhavam há mais de cinco anos no PSF. Sua participação na pesquisa se deu em função do interesse individual de cada um, sendo posteriormente referendada pela equipe da qual faziam parte e oficializada com a assinatura de um termo de consentimento informado. Nele se explicitavam tanto os

- compromissos éticos assumidos pela equipe de pesquisa, no que tange à utilização e divulgação dos dados, quanto o direito de desistência das/os participantes.
4. Os dados relativos às relações de gênero foram analisados no texto “Mulher sem vergonha” e “Traidor responsável” – problematizando representações de gênero em anúncios televisivos de prevenção ao HIV/AIDS (Meyer et al., 2004).
 5. Referimo-nos, em especial, aos trabalhos de autores como Henry Giroux (1995), Roger Simon (1995), John Kincheloe (1997) e Shirley Steinberg (1997) que, traduzidos para o nosso contexto em meados da década de 1990, inauguraram, por assim dizer, uma “nova corrente” de estudos em educação – realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
 6. O que não significa, no caso da autora e do nosso, buscar quais são as “influências” da televisão sobre o comportamento das pessoas, tampouco buscar o que há “por trás” das mensagens televisivas (uma ideologia sub-reptícia que mostraria algo com uma intenção oculta, não percebida imediatamente pelo telespectador, mas que o constituiria mesmo assim).
 7. Empregamos a noção de ‘endereçar’ ou ‘endereçoamento’ no sentido apresentado por Elisabeth Ellsworth (2001). Pode-se dizer que *modo de endereçoamento* tem a ver com a necessidade de apresentar qualquer comunicação, texto ou ação *para* alguém, sobre o qual se pressupõe algumas coisas, imaginando-se como esse alguém é e como se quer que ele seja. Ellsworth (op. cit.) refere que a maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme (ou de outros produtos culturais, como livros e anúncios de televisão), seu acabamento e sua aparência final, por exemplo, são feitos à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre “quem” é o seu público. No caso dos anúncios das campanhas de prevenção ao HIV/AIDS, por exemplo, entendemos que o endereçoamento se dá a partir das representações que se faz acerca do público (quais são os grupos ou segmentos da população mais afetados, como eles se comportam, quais são as suas principais práticas de risco, quais são os melhores modos de interpelá-los, etc.) e, também, segundo os próprios instrumentos de coleta de informações sobre esse público, baseados, por exemplo, nas pesquisas de opinião – que tanto podem “reforçar” essas representações quanto contestá-las.
 8. Tal endereçoamento tem a ver, segundo analisamos em outros textos (Santos, 2002; Meyer et al., 2004), com o reconhecimento – a partir de meados da década de 1990 – de que as mulheres estavam se tomando um dos grupos mais afetados pela AIDS. Os anúncios televisivos das campanhas brasileiras de prevenção caracterizam-se, nesse período, por enfatizar a auto-estima e o *empowerment* femininos, como possibilidades para garantir a negociação sexual e o uso do preservativo (vide, por exemplo, os textos dos anúncios *Negociação*, *Você usa camisinha?* e *Canções Carnaval*).
 9. Posição, aqui, significa muitas coisas. Indica, por exemplo, uma dada localização geográfica e, ao mesmo tempo, ser e estar em um dado lugar que (nos) confere alguns modos possíveis de olhar (a tal visualidade de que falamos anteriormente): ocidental ou oriental; instruído ou analfabeto; homem ou mulher; hetero, homo ou bissexual; jovem, de meia-idade ou velho; branco ou negro, etc.
 10. Análise realizada por Santos (2002).
 11. ‘Vídeo’ corresponde à descrição/tradução daquilo que foi apresentado em termos de

imagens, a partir das significações da linguagem audiovisual. Já ‘texto falado’ corresponde àquilo que foi efetivamente falado durante a apresentação do anúncio, seja pelos personagens, seja pelo narrador.

12. As análises que envolvem as relações de gênero, de forma mais pontual, não se constituem como foco deste artigo. Elas foram sistematizadas e publicadas em Meyer et al. (2004) e Oliveira et al. (2004).
13. Aqui devemos referir que essas leituras realizadas pelas/os ACS não se limitaram somente aos anúncios a elas/es apresentados, tendo sido generalizadas aos demais anúncios de campanhas de prevenção ao HIV/AIDS não mostrados, bem como para outros anúncios de saúde.
14. Guizzo et al. (2003) apresentam o *software* mais detidamente, bem como referem as vantagens e as limitações de seu uso em pesquisas qualitativas que geram um grande volume de dados.
15. Essa subcategoria se refere aos cinco anúncios apresentados às/aos ACS no contexto da pesquisa e ela está subdividida em dois *child nodes*: “como os anúncios são” e “como os anúncios deveriam ser”. Para ambos os *child nodes*, há seis divisões: história; personagem; linguagem; cenário; forma de apresentação; e modo de endereçamento.
16. Diz respeito a qualquer outra campanha de saúde (por exemplo, contra sífilis ou rubéola), ou mesmo contra a AIDS, apresentada por outros meios que não a mídia televisiva.
17. Refere-se a qualquer relato feito quanto à apresentação ou ao uso do preservativo.
18. Refere-se às comparações entre os anúncios apresentados nos GF e aos anúncios de prevenção em geral, relativamente a outros recursos educativos. Refere-se, também, aos modos como os anúncios são avaliados em termos de sua eficácia na promoção de mudanças de comportamentos em relação ao HIV/AIDS.
19. “Pedagogia do terror” foi a designação que demos para as ênfases, referidas pelas/os ACS, desde a primeira sessão de grupo focal, relativas à necessidade de os anúncios, a fim de serem efetivos e transmitirem a importância da prevenção ao HIV/AIDS, “chocarem” a audiência com imagens de pessoas em fase terminal ou morrendo de AIDS, por exemplo. Analisamos esse tipo de pedagogia no texto “It’s time for shocking – sexuality and pedagogies of fear in Brazilian televised AIDS campaigns” (Oliveira et al., 2003).
20. As abreviações GFM, GFT e (a já referida) ACS indicam, respectivamente, *grupo focal da manhã*, *grupo focal da tarde* e *agente comunitário/a de saúde*. Os números que se seguem a essas abreviações correspondem, no caso dos GF, ao número de encontros (de 1 a 6) e no caso dos/as ACS, ao número de participantes (n=24), listados por ordem alfabética (1 a 12 – GFM e 13 a 24 – GFT).
21. No contexto do Rio Grande do Sul, ‘bidê’ é também entendido como criado-mudo, mesa-de-cabeceira.
22. Atingir, aqui, significa dizer que faça sentido para as pessoas, que elas se reconheçam ou queiram se reconhecer no que está sendo dito ou mostrado.

23. Essas funções foram mais extensamente exploradas por um de nós (Santos, 2002).
24. Embora não tenhamos a intenção de analisar questões dessa ordem neste trabalho, devemos referir que as ações desempenhadas pelo Estado têm sido analisadas por inúmeros autores, que discutem, por exemplo, a crescente adoção das estratégias neoliberais de governo (vide, por exemplo, Rose e Miller, 1992; Rose, 1996). Isso não significa, como destacou Mariana Valverde (1996), que o Estado esteja “abrindo mão” de suas funções. Antes, segundo refere essa autora, tanto as estratégias despóticas quanto as neoliberais estão em ação, coexistindo. A partir de tais análises podemos considerar que as campanhas de prevenção ao HIV/AIDS governam os corpos (da população) em uma perspectiva que se pode chamar de liberal (em que a “oferta” de possibilidades e serviços é apresentada aos indivíduos, de modo a que eles possam escolher, dentre as possibilidades oferecidas, o que fazer e como se orientar). Por outro lado, junto a essas estratégias liberais, vimos, por exemplo, atitudes como a da distribuição do AZT condicionada à notificação dos casos de HIV (tal como foi realizado em 1991), que praticamente obrigava os sujeitos a revelarem a sua condição sorológica a fim de obterem um recurso só fornecido pelo Estado.

Referências Bibliográficas

- ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p. 59-79.
- _____. *Televisão e Educação*: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.
- GUIZZO, Bianca Salazar, OLIVEIRA, Dora Lúcia; KRZIMINSKY, Clarissa. O software QSR NVivo 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramentas para pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, 2003, p. 53-60.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 (4ª edição).
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997a, p. 15-46.
- _____. *Representation*: cultural representations and signifying practices. London: The Open University/Sage Publications, 1997b.
- HIDELBRAND, Lucí. *Comunicação oficial brasileira sobre a AIDS*: um percurso pelas linhas e entrelinhas da telinha da TV. São Paulo: ECA/USP, 1995. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 340p.
- KINCHELOE, Joe. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos

- (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 69-97.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Editora 34, 2000, p. 225-242.
- LUPTON, Deborah. *The imperative of health: Public Health and the regulated body*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 1995.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade* – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- MEYER, Dagmar Estermann.; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; OLIVEIRA, Dora Lúcia; WILHELMS, Daniela Montano. “Mulher sem-vergonha” e “traidor responsável”: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Revista Estudos Feministas*, v. 12, n. 2, 2004.
- MIRZOEFF, Nicholas. Introduction. In: MIRZOEFF, Nicholas. (Org.). *The visual culture reader*. London/New York: Routledge, 1998, p. 3-13.
- _____. What is visual culture? In: MIRZOEFF, Nicholas (Org.). *An introduction to visual culture*. London/New York: Routledge, 1999, p. 1-33.
- NASCIMENTO, Dilene Raimundo. A face visível da AIDS. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, p. 169-184.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.
- OLIVEIRA, Dora Lúcia; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos, MEYER, Dagmar Estermann, WILHELMS, Daniela Montana. It's time for shocking - sexuality and pedagogies of fear in Brazilian televised AIDS campaigns. *Memories of 16th World Congress of Sexology - sexuality and human development. From discourse to action*. Havana, Cuba, março de 2003. (CD-ROM).
- OLIVEIRA, Dora Lúcia; MEYER, Dagmar Estermann; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; WILHELMS, Daniela Montano. A negociação do sexo seguro na TV: discursos de gênero nas falas de Agentes Comunitárias de Saúde do Programa de Saúde da Família de Porto Alegre/RS. *Cadernos de Saúde Pública*, v.5, n.20, set/out, 2004, p. 1309-1318.
- PITTA, Aurea Maria da Rocha. Estratégias de comunicação para a prevenção da AIDS: estudo de caso em Salvador, Bahia (Brasil). *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, n. 2, 1998, p. 23-45
- POLISTCHUCK, Ilana. *Campanhas de saúde pela televisão: campanha de AIDS da Rede Globo*. Rio de Janeiro: Escola de Comunicação (ECO), UFRJ, 1999. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 130p.
- ROTGOFF, Irit. Studying visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (Org.). *An introduction to visual culture*. London/New York: Routledge, 1999, p. 14-26.
- ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage, 2001.

- ROSE, Nikolas e MILLER, Peter. Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*, Great Britain, v. 43, n. 2, 1992, p. 173-204.
- ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy & Society*, London, v. 25, n. 3, 1996, p. 327-356.
- ROSO, Adriane Rubio; GUÉ, Rosa Maria; NORA, Sandra Mara. As campanhas de prevenção da AIDS na mídia televisiva –um estudo sobre a campanha do Bráulio (versão apelidos). *Saúde em Debate*, Londrina, PR, n. 52, 1996, p. 7-17.
- ROSO, Adriane. Ideologia e relações de gênero: um estudo de recepção das propagandas de prevenção da AIDS. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2000, p. 385-397.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 61-84.
- STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 98-145.
- TREICHLER, Paula. AIDS, homophobia, and biomedical discourse: an epidemic of signification. In: PARKER, Richard; AGGLETON, Peter (Orgs.). *Culture, society and sexuality –a reader*. California: UCL Press, 1998, p. 357-386.
- VALVERDE, Mariana. ‘Despotism’ and ethical liberal governance. *Economy & Society*, v.25, n.3, 1996, p. 357-372.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares sobre a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.
- WALTER, John. Albert; CHAPLIN, Sarah. *Visual Culture: an introduction*. Manchester/ New York: Manchester University Press, 1997.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 1934, 2001, p. 151-161.

Luís Henrique Sacchi dos Santos é professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA.

Endereço para correspondência:

E-mail: luishss@terra.com.br

Dagmar Estermann Meyer é professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Esterman.ez@brturbo.com.br

Dora Lúcia de Oliveira é professora da Faculdade de Enfermagem da UFRGS.

dora@enf.ufrgs.br

Daniela Montano Wilhelms é médica de família e comunidade do Grupo Hospitalar Conceição.

danielamontanow@yahoo.com.br



30(1): 169-186
jan/jun 2005

O CORPO:

inscrições do campo biológico e do cotidiano

Nádia Geisa Silveira de Souza

RESUMO – *O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano.* Neste artigo, interrogo aquilo que habitualmente pensamos ser o corpo – um fenômeno puramente biológico – e chamo a atenção para a existência de outros discursos e práticas sociais que circulam e se correlacionam na trama social, transformando e fabricando o corpo. Para tanto, estabeleço conexões com os estudos de Michel Foucault e de autores vinculados ao campo dos Estudos Culturais nas versões pós-estruturalistas. Num primeiro momento, abordo a questão do conhecimento e dos “objetos” associados às disciplinas acadêmicas como invenções – a fim de chamar a atenção para os efeitos das estratégias vinculadas ao campo biológico para o estudo do corpo humano na educação escolarizada. A seguir, trato do corpo como inscrição de acontecimentos cotidianos, vistos como falsos ou silenciados pela biologia, com a finalidade de questionar o papel dominante das práticas e das matérias escolarizadas.

Palavras-chave: *corpo, disciplina biológica, cotidiano.*

ABSTRACT – *The body: inscriptions of the biological field and daily life.* In this article, I question what we usually think the body is – a purely biological phenomenon – and call the attention to the presence of other discourses and social practices, which interact and correlate within the social web, transforming and producing the body. Following in these ideas, I establish connections with Michel Foucault’s studies and other authors whose researches are linked to Cultural Studies’ field in poststructuralist perspectives. At the first moment, I discuss the question of knowledge and “objects” associated to the academic disciplines as inventions, to reflect on the effects of strategies linked to the biological field aiming at the human body study in school education. Finally, I analyze the body as inscription of routine events that are considered “false” knowledge or excluded by Biology, in order to question the dominant role of the school practices and disciplines.

Keywords: *body, biological discipline, daily life.*

O corpo na biologia escolarizada

Os estudos de Michel Foucault trazem importantes contribuições para pensarmos a produtividade das práticas e discursos disciplinares que, a partir do século XIX, passam a funcionar no interior de instituições – escola, hospital, hospício, prisão. Tais práticas e discursos se difundem e articulam no corpo social, produzindo, simultaneamente, corpos dóceis e úteis e saberes extraídos desses corpos controlados (Foucault, 1999a, 1999b).

Essa rede e instituições, que Foucault (1999b, p.114) denominou de “se-questro”, tiveram (têm) dupla função; por um lado, encarregam-se das dimensões temporal e corporal da vida dos indivíduos através de enquadramentos que os classificam, avaliam e posicionam, recompensando-os ou punindo, conforme normas instituídas para um determinado grupo social; por outro, nelas articulam-se sistemas de vigilância constante e práticas de exame, observações, registros, classificações e análises, que extraem e produzem saberes sobre esses indivíduos. Assim, do corpo controlado e observado, segundo um campo institucional – do doente no hospital, da criança na escola, do cadáver nas salas de estudos anatômicos –, retiram-se saberes que, transformados a partir do campo em que ingressam, vão formar, por exemplo, o saber clínico, pedagógico, anatômico, os quais permitirão novas formas de controle ao incidir nos corpos dos indivíduos, subjetivando-os.

Foi assim que se formou, inicialmente, no hospital, um saber médico, no asilo, um saber psiquiátrico e, posteriormente, na escola, um saber sobre a criança (Foucault, 1999a). A pedagogia foi criada “a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança” (Foucault, 1999b, p.122).

Os estudos do filósofo nos conduzem a pensar na produtividade dessa modalidade de poder “invisível”: a disciplina. Esta, ao integrar um conjunto de técnicas, instrumentalidades, regras, proposições e disposições, produz realidades, campos de objetos e rituais de verdade. Assim, “O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 1999a, p.161). Ao mostrar, em *Vigiar e punir*, a produtividade das práticas direcionadas aos corpos dos indivíduos, o autor nos diz para deixarmos de pensar no poder como algo que recalca, reprime, censura, exclui (Foucault, 1999a).

Na entrevista em que discute a idéia do poder como o mal, intitulada *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*, de 1984, Foucault afirma: “O poder não é o mal. O poder são jogos estratégicos” (Foucault, 2004, p. 284). Nessa perspectiva, ao dar exemplos do funcionamento do poder, o filósofo refere-se à instituição pedagógica, dizendo não ver nenhum mal na prática de alguém que, num jogo de verdade, ao saber mais do que outro, orienta-o, diz o que fazer, ensina e transmite um saber e técnicas. No entanto, destaca que o problema é

saber como evitar, nessas práticas em que o poder não pode deixar de ser exercido e que não são em si ruins, os efeitos de dominação que submetem o aluno à autoridade arbitrária e inútil e à tutela do professor. Para o filósofo, esse problema deve ser colocado “em termos de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade” (Foucault, 2004, p. 285).

Essas proposições – acerca da produção dos conhecimentos e dos sujeitos – levam-me a interrogar as regras e os efeitos das práticas escolares que, ao instituírem determinados pensamentos, ações e objetos como verdades universais, silenciam ou deixam na sua exterioridade outras categorias possíveis.

Nessa direção, apóio-me novamente em Foucault, quando, na *Ordem do discurso*, discute os procedimentos internos ao discurso que exercem seu controle e apropriação, referindo-se à educação “como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (Foucault 1998a, p. 44).

Em relação aos procedimentos de sujeição do discurso – os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais – que, ao se articularem, possibilitam a distribuição dos sujeitos que falam nos distintos discursos e a apropriação dos discursos por determinados tipos de sujeitos, Foucault interroga:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault 1998a, p. 44).

Dessa forma, podemos pensar que os discursos – conjuntos de regras que definem o “regime dos objetos” (Foucault, 1995a, p. 56) –, mais do que conjuntos de signos que remetem a conteúdos ou representações, são “práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam” (idem, p. 56).

Nessa direção, Popkewitz (1994), ao discutir os efeitos do campo disciplinar a partir da história, chama a atenção para os procedimentos que, ao aplicarem categorias e tipos de raciocínio histórico, constroem os fenômenos num determinado campo social. Isso não significa dizer que “não ocorram ‘coisas’ no mundo, mas que as práticas lingüísticas dos campos disciplinares envolvem certas regras de expressão e censura do significado, que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação” (Popkewitz, 1994, p. 175). Mediante a utilização das regras disciplinares, “as ‘coisas’ do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados” (ibidem), não existindo, portanto, “fora” delas.

Ao abordar a questão do conhecimento, retomando a obra de Nietzsche, Foucault (1999b) discute o conhecimento como uma invenção; aquilo que tem um pequeno começo, baixo, mesquinho, da ordem do acontecimento,

inconfessável. Isso significa dizer que o conhecimento não está dado, seja num campo metafísico, seja na natureza humana. Na medida em que o conhecimento não faz parte da natureza humana, não é instintivo, ele é “luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento” (Foucault, 1999b, p. 17).

Portanto, para o filósofo, não há previamente nenhuma afinidade e continuidade entre as coisas a conhecer, a natureza humana e o conhecimento. Entre o mundo e a natureza humana existe algo que se chama conhecimento, cuja raiz funda-se em relações de dominação, violação, luta, ódio e embate, diante das coisas a conhecer e do instinto humano.

Tais proposições impelem-me a dizer que as possibilidades de acessar os objetos não são tão “livres” como habitualmente pressupomos e a interrogar as práticas relacionadas à produção de saberes e “verdades” colocados no mundo.

Dentre as características historicamente relevantes do funcionamento político da verdade, na sociedade ocidental, Foucault destaca que “a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (Foucault, 1999b, p.13). Para ele, verdade e poder encontram-se intrinsecamente implicados, visto que “não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (Foucault, 1999b, p.180).

Sob esse ponto de vista, as práticas científicas podem ser pensadas como práticas sociais profundamente implicadas em relações de poder. Tais práticas – ao produzirem tipos particulares de saberes, pessoas – habilidades, instrumentalidades – configuram-se como mecanismos¹ que se difundem no corpo social e, simultaneamente, marginalizam e homogeneizam a multiplicidade coexistente na sociedade.

O que está em questão nesta discussão não se refere à relevância das práticas científicas, mas sim aos efeitos das suas verdades. Essas práticas fabricam o próprio mundo e, nele, as pessoas, excluindo os demais saberes, ações e falas daqueles que não compartilham do regime científico. Nesse sentido, ao discutir os caminhos de produção da verdade na nossa sociedade, Foucault (1998b) se refere à ciência como

[...] a coerção ao verdadeiro, a obrigação de verdade, os procedimentos ritualizados para produzi-la há milênios atravessam completamente toda a sociedade ocidental e agora se universalizaram para se tornar a lei geral de toda civilização. [...] Qual é sua história, quais são seus efeitos, como isso se entrelaça com as relações de poder? (Foucault, 1998b, p.156).

Nessa direção, torna-se importante olhar a historicidade das práticas e dos discursos disciplinares que, ao incidirem nos corpos, possibilitaram não só pro-

duzir determinados saberes, mas também articular um saber biológico a uma forma de poder moderno.

Se, na época clássica, segundo Foucault (1987), a História Natural olhava o visível dos seres vivos, isto é, as características da superfície do corpo e a forma e a função dos órgãos, através de semelhanças e diferenças anatômicas ordenadas num quadriculado taxonômico, na *episteme* moderna, ao se tomar a vida como objeto empírico, criaram-se as condições para a constituição da Biologia. Dessa forma, na Biologia, institui-se uma nova forma de olhar para o ser vivo. Esse olhar, ao dirigir-se para o interior do corpo e procurar correlacionar as funções dos órgãos e dos sistemas com a anatomia comparada, cria o interno do organismo vivo e, depois, os elementos exteriores que integram o corpo, possibilitando-lhe a existência da vida.

Se até então se atribuía valor ao vegetal, segundo o filósofo, doravante, quando os caracteres e as estruturas se dispõem em profundidade em direção à vida, será o corpo do animal que se transformará numa figura privilegiada, onde se encontram ocultos os órgãos, as funções e a força distante que o mantém vivo, uma vez que ele “deixa melhor perceber o que é o seu enigma” (Foucault, 1987, p. 293). Na modernidade, o corpo do animal, dentre eles o humano, será tomado como objeto de conhecimento, visto que é dele e nele que se buscará explicar a vida.

Historicamente, embora com distinções, o pensamento científico moderno – e nele a Biologia –, ao aplicar a visão *mecanicista* no conhecimento dos seres vivos, vem reduzindo o corpo aos seus menores constituintes e à categoria biológica: o “organismo”. Tal maneira de pensar, conhecer, nomear e explicar o corpo humano, engendrada na discursividade científica, vem produzindo formas fragmentadas de pensar em relação à sua constituição, ao seu funcionamento e aos processos que nele ocorrem – como também desvinculadas das suas inter-relações com as condições históricas, ambientais e culturais, em que o corpo humano se encontra relacionado.

Essas versões científicas do corpo estenderam-se ao ensino de Biologia nas universidades e escolas. No caso da educação escolarizada, as pedagogias empregadas no estudo do corpo humano, ao tomarem como referência as disciplinas acadêmicas, vêm inscrevendo o corpo como “pura” descrição anatômica, fisiológica, morfológica, metabólica. Ou seja, como um organismo atemporal e universal sem relação com os acontecimentos que o configuram cotidianamente e o posicionam como dotado de particular gênero, etnia, sexualidade, comportamentos.

Essa maneira particular de categorizar, conceituar, pensar e falar sobre o corpo humano, imposta pelos “conteúdos” e procedimentos escolares, vem silenciando as vozes e as narrativas dos/as estudantes sobre as suas vivências e seus pensamentos em relação àquilo que tenha se tornado mais significativo em suas vidas: seu corpo. Além disso, tais sistemas de significação constituem

determinados modos de entender e de agir no corpo que pouco ou nenhum sentido adquirem quando fora deles.

Entender os “conteúdos” e os procedimentos escolares como dispositivos² implicados na produção de significados que definem a “realidade” e a subjetividade³ das pessoas, agenciando-as e às suas vidas, instigam-me a interrogar os pressupostos que regem tais “objetos” disciplinares, e a posição que eles assumiram nas práticas escolares. Isso não significa dizer que possa existir uma proposta pedagógica “fora” das imposições de sentido e das relações de poder. Contudo, talvez seja na luta por desestabilizar e desalojar os mecanismos de poder que instituem *o quê, quem, como e quando* falar na educação escolarizada, que se torne possível pensar nas práticas escolares.

É na tentativa de problematizar as noções centradas no corpo – como “pura” fisiologia – e de, quem sabe, contribuir para que se pense outras práticas escolares, capazes tanto de dar voz, como de trazer as experiências de vida dos/as estudantes, quanto de analisar os efeitos de práticas habituais na constituição do modo de agir das pessoas, que passo a discutir o corpo como inscrição de acontecimentos cotidianos. Para tanto, procuro traçar conexões com os estudos que Foucault empreendeu na genealogia, visto que essa é uma tática com a finalidade de, ao ativar saberes desqualificados e não legítimos – os saberes das pessoas –, criar oposições a um discurso dominante, unitário, universal – o discurso científico (Foucault, 1998).

Inscriver o corpo no cotidiano

Nos estudos genealógicos, Foucault toma questões do presente – como o aprisionamento e a sexualidade – para voltar ao passado e fazer a história das instâncias e das relações de poder que investem, marcam e controlam o corpo, inscrevendo-o como um corpo dócil e produtivo para o sistema em que se encontra inserido e como dotado de uma determinada sexualidade. O olhar que lança ao passado não procura o reconhecimento da identidade. Ao contrário, interessa-se pelo passado para mostrar os elementos cotidianos, aos quais que os corpos encontram-se submetidos – e se submetem – para apontar que muitas das coisas que formam as paisagens, vistas como universais, resultam de mudanças históricas precisas (Foucault, 1996). Segundo o filósofo, suas análises “vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Mostram a arbitrariedade das instituições e mostram qual é o espaço de liberdade da qual podemos desfrutar e que mudanças podem realizar-se” (Foucault, 1996, p.144).

Ao discutir o pensamento de Nietzsche – a respeito da genealogia como pesquisa da proveniência e da emergência – Foucault diz que o sentido histórico faz entrar o devir naquilo que se pensava perene: o corpo. Enganam-se aqueles que o pensam como sede de instintos, desejos e sentimentos perenes, ou

como lugar de pura fisiologia: “[...] ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (Foucault, 1998a, p. 27).

Nessa perspectiva, os corpos são “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” (Foucault, 1998a, p. 22). No entanto, o corpo não é algo consentido das tecnologias invisíveis de poder, que circulam e funcionam em cadeia no meio social, mas elas o atravessam, marcando-o e tornando-o efeito e agente de difusão no meio social. Por esse motivo, o indivíduo “não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. [...] é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (Foucault, 1998a, p.184).

Então, se quisermos entender como fomos formados e transformados nas pessoas que hoje somos, é importante entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e de produção dos corpos, “estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (Foucault, 1998a, p. 183). A partir desses mecanismos historicamente constituídos, precisamos examinar como eles “foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global” (Foucault, 1998a, p. 184). Ao olhar o efeito das práticas sociais que, de modo invisível, se correlacionam no corpo social, inscrevendo no corpo marcas sutis, pode-se criar condições para rejeitar o que somos e se fomenta outras formas de subjetividade.

Quando nascemos, uma das primeiras práticas sociais de inscrição do corpo vem a ser a escolha do nome do novo integrante da família. A essa prática corriqueira – sobre a qual geralmente não nos detemos – integram-se diversos elementos e tipos de relações, como os desejos, os sentimentos, as relações de poder e de gênero entre o pai e a mãe, as tradições nos nomes dos antepassados, a posição dos ícones religiosos ou artísticos.

Alguns desses elementos podem ser observados na conversa⁴ entre duas professoras sobre a história dos seus nomes⁵, na qual uma apresentava a outra. Berenice, ao apresentar a Hilda conta:

O nome dela é Hilda Elizabete, o Hilda é da avó paterna. A mãe não queria, não gostava do nome. Então, ela nunca foi chamada de Hilda, foi chamada só de Elisabete. A essa fala, Hilda intervém: É. E eu só quero ressaltar como as coisas são. Depois de adulta é que eu fui entender. Eu nunca fui chamada de Hilda. Bete, Bete, Betinha, Bete, Bete. Quando eu fui para a escola, eu fiquei sabendo que eu era Hilda. Eu entrei em pânico.(...). Então, assim:

na Educação Física, quase que eu rodava por falta, porque eu não respondia. Chamavam Hilda, eu me negava (balança a cabeça negando). Eu avisava as professoras depois. Não me chamem de Hilda que eu não gosto. (...). E até hoje, depois de velha, ainda quando chamam Hilda, eu fico assim: ah? sou eu? Eu não me identifico como Hilda.(...).

O nome produz marcas carregadas pelo corpo. Tais marcas antecedem à pessoa e, ao serem incorporadas no convívio familiar, integram seus processos de identificação, fixando-a numa determinada identidade e grupo – quando ela se reconhece, por exemplo, no nome e na maneira de ser de antepassados. Por outro lado, o nome pode desencadear práticas de “insubmissão” quando, no presente, interroga-se sobre as marcas nele associadas, podendo emergir outras formas de agir e pensar em relação ao seu nome: reconhecer-se no apelido, ou em outro nome, de cuja escolha participou.

Isso pode ser visto, por exemplo, na fala da Daiara, ao comentar sobre o processo de identificação com o seu nome:

Eu nunca me identifiquei com o meu nome, sempre achei muito estranho. Procurei o significado, pra ver se tinha alguma coisa a ver comigo, nunca achei. Quando eu tive sobrinhas, elas me apelidaram de Dada, e ficou esse Dada de uns tempos pra cá. Eu sempre queria ter apelido. As crianças me colocaram o apelido e ficou. Até as pessoas que têm pouca relação comigo começam a me chamar de Dada, por causa dos familiares.

No âmbito da família, ainda, funcionam outros mecanismos de sujeição, relacionados, por exemplo, ao estabelecimento de semelhanças entre as pessoas de um mesmo grupo familiar⁶. No processo que institui as parecenças familiares, atuam também diversos elementos sociais, tais como regimes da herança (da linhagem familiar e/ou da genética), posições desiguais entre etnias, “laços” afetivos ou sanguíneos, fotografias, histórias de família, posicionamento da mulher, características físicas e comportamentais. Esses elementos configuram a identificação/diferenciação e o pertencimento/exclusão das pessoas e dos grupos familiares.

Para exemplificar como esses elementos se articulam, marcando parecenças e pertencimento, trago a fala da Berenice. Ao comentar a respeito de tais práticas em sua família e dos efeitos no seu irmão adotado, ela diz:

Meu irmão mais moço é adotado. Todo mundo, quando chega lá em casa, diz que ele é parecido comigo, e eu sou parecida com meu pai. Ele é que é a cara dos S., que é o meu pai. Ele acha ótimo e diz: eu gosto tanto quando dizem que eu sou parecido com vocês. Ele, realmente, é parecido no temperamento e fisicamente, ele é o único que tem os olhos claros, porque meu pai tinha, e

nenhum dos outros têm. Ele é semelhante demais ao meu pai. Isso é uma coisa que se adquire com o convívio. A semelhança está muito ligada à maneira como a gente se expressa, aos modos, à cultura, aos gestos ...

Esses mecanismos “invisíveis”, que se correlacionam no corpo, marcando-o e demarcando-o, ao serem incorporados nas interações cotidianas da vida em família, tornam-se naturais, conferindo a esses atributos o caráter de inerentes à pessoa e ao grupo social. Desse modo, a família pode ser pensada como a primeira instância que captura os corpos através de mecanismos individualizantes e totalizantes, marcando no corpo a sua identidade e o seu pertencimento.

Todavia, os estudos de Foucault nos incitam a pensar que os investimentos materiais no corpo não se limitam à família, uma vez que ela integra redes de práticas discursivas que, atuando diretamente ou não no corpo, se correlacionam, governando-o e, através dele, governando também a sua vida.

Segundo Foucault (2000), desde a modernidade, na trama social, articulam-se distintas tecnologias de poder direcionadas ao corpo. A disciplina – dirigida ao corpo do indivíduo – coage e conforma o corpo, tornando-o “dócil” e submisso aos outros e a si mesmo, ao marcar gestos, hábitos, sentimentos, ou seja, a identidade. A essa tecnologia articula-se outra, direcionada à vida, aos fenômenos próprios das massas ou dos grupos de pessoas – a biopolítica. Assim, a partir do final do século XVIII, ao mecanismo disciplinar, centrado no indivíduo e no seu corpo, integram-se estratégias globalizantes que atuam numa outra escala, não no homem-corpo, mas no homem enquanto ser vivo ou espécie, procurando conhecer, controlar e regular os fenômenos próprios à vida da população.

Esse conjunto de saberes e procedimentos criou mecanismos reguladores que, ao otimizarem a vida, maximizam as forças a serem extraídas dela. Desde então, para o filósofo: “eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a ‘população’ enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’” (Foucault, 2000, p. 294).

A articulação entre esses poderes torna-se presente, ainda hoje, nas práticas escolares. Tal articulação pode ser vista, por exemplo, nas falas de professores de Biologia em diversos momentos: ao prescreverem o abandono do fumo e uma dieta saudável como atitudes esperadas para uma gravidez e futura vida sem riscos; ao indicarem o uso de preservativos na prevenção da gravidez; e, ainda, ao evocarem a necessidade de políticas governamentais para o controle da natalidade e do aborto. Isso tornou-se presente na fala da professora Fátima, ao falar sobre o cartaz⁷ que havia elaborado em conjunto com um grupo de professoras sobre a vida intra-uterina. Neste apareciam a palavra *Planejamento* e algumas imagens como as de um pai escutando a barriga de uma grávida, de uma gestante organizando o quarto do nenê, de dietas balanceadas, cuidados com o corpo, copos com cerveja ou uísque, cafezinho e cigarro.

Ao mostrar o cartaz, Fátima narrou:

Por essa falta do planejamento familiar, por essa ausência da sociedade, do Estado em transformar isso, a gente escuta, hoje em dia, no jornal, o aborto permitido. A partir da concepção, então, começa o desenvolvimento do embrião, da vida e ela vai ser saudável, portanto, sem riscos, se houver um cuidado da família, da sociedade, do Estado com aquele desenvolver que está acontecendo. Então, com os cuidados pessoais da mãe, é claro, a gente colocou a influência da bebida, do cigarro, do excesso de cafezinho como perniciosas, mas só a mãe, com educação, com instrução, com o apoio da sociedade, vai ter discernimento de que isso pode causar prejuízo ao feto. A gente colocou também o que traria um desenvolvimento saudável para o embrião, a saúde da mãe, o cuidado com a alimentação, a vida ao ar livre e, principalmente, o amor, a família, a presença do pai durante o desenvolvimento. A importância da informação, por isso, ali embaixo, aparecem alguns livros, da mãe, da família, que precisam receber informação sobre a importância dessa fase, e alguns riscos, como o problema da hipertensão. E também ali (ao mostrar imagens de cromossomos), a gente colocou a influência genética em alguns problemas que podem ocorrer na gestação e no nascimento do nenê.

Essa fala nos remete a pensar acerca da ação coercitiva dos discursos disciplinares no corpo, uma vez que os conhecimentos produzidos em relação ao funcionamento do corpo humano, durante a gravidez, têm atuado como prescrições/regulamentações das atitudes, dos comportamentos, dos hábitos, das pessoas. Enquanto estratégias, esses discursos pretendem alcançar a gestação, e a vida “saudáveis” ao regular os processos biológicos relacionados à gestação, através de determinado estilo de vida.

Dos saberes adquiridos na formação biológica das professoras, sobre o corpo humano, emergem preocupações com os hábitos da gestante, os processos e as alterações biológicas na gestação, a herança genética do feto – produtoras de necessidades e de dispositivos de vigilância dos comportamentos da gestante através de cuidados com a saúde, por exemplo.

Relacionados a esses conhecimentos científicos e preocupações com o corpo, encontram-se nessa fala outros mecanismos reguladores do Estado – como o planejamento familiar, dirigidos a grupos de pessoas que, ao controlarem e regular a sexualidade, pretendem intervir e “qualificar” a vida. Nesse sentido, torna-se possível entender as práticas discursivas da disciplina biológica como técnicas e procedimentos que, ao serem inscritas no corpo e na vida das pessoas, integram as múltiplas estratégias de sujeição e de governo que circulam na sociedade. Dentre essas práticas, tornou-se presente, também, a educação escolarizada, apresentada como capaz de transformar a vida das pessoas pelo conhecimento adquirido, nesse caso, através da informação científica.

Com tais comentários, não estou olhando de modo negativo para esses campos de saber, para suas técnicas e procedimentos. Ao contrário, busco chamar a atenção para os seus efeitos produtivos que, mais do que ensinar “conteúdos”, moldam e constituem as pessoas, inclusive os professores e as professoras – veículos de tais dispositivos sobre a vida.

Em relação aos professores e professoras de Biologia, venho pensando-os como agentes pastorais, que utilizam mecanismos para, ao conhecerem o corpo humano, conduzirem a salvação do “rebanho” por meio do conhecimento científico. Para essa questão, acerca do papel dos/as professores/as de Biologia, evoco algumas conexões históricas que Foucault estabelece entre o poder pastoral e os mecanismos de sujeição e o governo no Estado moderno. Com isso pretendo trazer algumas considerações para pensarmos e, talvez, desestabilizarmos essas pedagogias. Tais mecanismos de saber/poder nos impregnam, enquanto professores/as e biólogos/as, para quem certas “verdades” tornaram-se necessidades ao mesmo tempo individuais e universais.

Referindo-se aos mecanismos de sujeição do Estado moderno, Foucault (1995a) considera que dificilmente tenha ocorrido, na história das sociedades humanas, uma combinação “tão astuciosa” (Foucault, 1995a, p. 236) das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização. Segundo ele, isso se relaciona ao fato de que, no desenvolvimento do Estado moderno ocidental, desde o século XVI, foi integrada uma antiga tecnologia cristã – o poder pastoral. Este tinha por função, ao conhecer e cuidar de cada um e de todos de modo constante, de assegurar a salvação do indivíduo e do rebanho no outro mundo. No entanto, nessa nova estrutura política, trata-se de assegurar a salvação da população neste mundo, configurada na saúde, segurança, proteção contra acidentes, etc..

Para atingir tal finalidade, outros mecanismos de governo tornaram-se necessários. Entre esses mecanismos encontram-se a ampliação da estrutura administrativa – incluindo diversas instituições (policiais, filantrópicas, médicas, familiares, escolares), no exercício das novas funções pastorais – e o desenvolvimento de saberes do homem: um, globalizante e quantitativo, voltado à população; e o outro, analítico, voltado ao indivíduo. Desse modo, tal tecnologia de poder rapidamente difundiu-se no corpo social, apoiando-se numa multiplicidade de instituições e em táticas individualizantes, peculiares aos poderes da família, medicina, psiquiatria, educação, dentre outros.

Finalmente, essa fala mostra ainda como a mulher passa a ser posicionada ao engravidar, ou seja, mostra o lugar de cuidadora que ela deve assumir ao saber-se grávida. Os cuidados e os olhares, que agora se voltam para essa mulher-mãe, passam a privilegiar o ser que ela carrega dentro de si. Assim, numa sociedade de normalização, no corpo entrecruzam-se as normas dessas tecnologias, cobrindo a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, encarregando-se da vida.

Na sociedade atual, embora os mecanismos que regem o corpo e a vida ultrapassem aqueles apontados por Foucault, tais proposições conduzem-me a pensar no regime tecnocientífico que habitualmente compõe o cotidiano, inscrevendo os corpos. Torna-se difícil, se não impossível, pensá-los sem considerar o fluxo tecnológico que correlaciona e afeta, de distintos modos, os corpos e suas experiências de vida. O corpo encontra-se implicado numa economia política de estratégias tecnocientíficas que o constituem e regulam, conforme as normas de saúde, beleza, lazer, prazer, felicidade, consumo, por exemplo.

Dentre esses múltiplos mecanismos de poder, apresentam-se hoje os meios de comunicação de massa⁸ – rádio, televisão, revistas, jornais – utilizando-se de diversas tecnologias e dispositivos, tais como as imagens, os sons, os textos, as cores. Ao se correlacionarem, esses dispositivos produzem determinados significados para o corpo e o estilo de vida. Assim, eles vêm regulando e governando as maneiras de as pessoas pensarem e atuarem em relação a seus corpos e a suas vidas.

Desse modo, as práticas discursivas (o visual e o verbal), veiculadas nos meios de comunicação de massa, ao produzirem e instituírem os significados com os quais aprendemos a nos identificar, constituem-se em elementos culturais importantes na complexa rede social que governa as nossas vidas. Segundo Hall (1997), os diversos sistemas de significação – ao definirem o significado das coisas – codificam, organizam e regulam nossas ações, constituindo nossas culturas. Por isso, torna-se importante compreendermos a maneira como a cultura é modelada, controlada e regulada, uma vez que ela nos governa, “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997, p. 39)⁹.

Nessa direção, Kellner (1998) sugere a necessidade de serem realizadas leituras críticas das imagens publicitárias, devido ao papel pedagógico que elas adquiriram na cultura estadunidense, desde o século passado. Segundo ele, a publicidade tornou-se um discurso dominante, deslocando outros discursos públicos através das imagens de mercadorias, de consumo, de estilo de vida, de valores e de gênero. Ela é uma pedagogia na qual as pessoas aprendem as necessidades, os desejos, as formas de pensar e agir para serem felizes, bem-sucedidas e, no caso, norte-americanas genuínas – na medida em que as imagens publicitárias são veículos de significados e mensagens simbólicas com as quais os/as consumidores/as são convidados/as a se identificarem. Para o autor, as imagens publicitárias têm um poder persuasivo e simbólico, pois não apenas vendem o produto mas, ao se relacionarem com determinadas qualidades socialmente desejáveis, vendem também visões de mundo, estilos de vida, valores e posições de sujeito congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo.

Efeitos de alguns desses discursos podem ser vistos na fala da Cláudia, ao comentar o cartaz que produziu em conjunto com outras professoras, sobre

pessoas adultas, em que apareciam imagens de exames médicos, de medicamentos e moderadores de apetite e de atividades esportivas. Ao reportar-se a essas imagens, Cláudia contou:

A gente tentou montar uma seqüência, ali a alimentação, os vícios com a alimentação e a terapia, porque as pessoas começam a repensar suas vidas. A preocupação com o colesterol e os cuidados com o organismo que começam na vida adulta, atividades esportivas...

Além disso, os produtos ingeridos (alimentos, medicamentos) e utilizados (cosméticos, próteses), bem como os produtos exibidos (propagandas, moda, filmes) integram a constituição orgânica e os hábitos do corpo, criando desejos, valores, atitudes por exemplo. Não estou com isso querendo dizer que essas tecnologias determinam as ações e as percepções das pessoas, mas sim que se interpenetram e impregnam de tal modo nelas, que “ser humano” hoje implica estreitas relações entre “natureza-cultura-tecnologia” (Menser, 1998, p. 40).

Basta irmos a uma banca de revistas para nos vermos diante de uma enorme oferta de revistas femininas – *Bela Mulher Celulite, Mais Feliz, Boa Forma* –, as quais contêm tanto imagens de corpos tidos como o “ideal” quanto receitas, conselhos e prescrições para, senão atingirmos o “padrão” esperado, chegarmos o mais próximo possível dele. No entanto, pouco se fala sobre os efeitos econômicos produzidos através da industrialização crescente do corpo ou mesmo dos riscos associados ao uso de determinadas técnicas e tecnologias e dos sentimentos gerados por novas imagens do corpo.

Ao discutir o corpo na cultura de consumo estadunidense, Featherstone (1982) refere o predomínio do conceito de autopreservação do corpo, encorajando as pessoas a adotarem estratégias de combate aos seus processos de deterioração e a relacionarem o corpo à noção de prazer e auto-expressão. Para o autor, na cultura de consumo de massa, proliferam imagens estilizadas do corpo bonito, jovem e livre sexualmente, associando-o ao prazer e ao lazer, os quais enfatizam a aparência visual. De certa forma, a veiculação dessas imagens é aplaudida por instituições governamentais que, ao educarem a população para cuidar do corpo, procuram reduzir os custos com a saúde.

A idéia contrária, o descuido ou a negligência com o corpo, gera discriminações em relação às pessoas e até mesmo a sua moral. Nesse contexto cultural, a velhice e a morte são vistas negativamente, como decadência inevitável e derrota que estão por vir e, portanto, devem ser evitadas ao máximo. Para o autor, na cultura de consumo, a percepção do corpo é construída numa ordem dominada por imagens visuais. A percepção cotidiana da aparência do corpo é moldada na comparação com o passado através de imagens fotográficas, como também, com imagens que circulam nas mídias visuais, na medida em que elas são lembranças constantes do que somos e do que, com esforço, poderemos nos tornar.

Em relação ao corpo nos meios de comunicação de massa brasileiros, especialmente nas revistas femininas, segundo Sant’Anna (1995), desde meados do século passado, o embelezamento feminino vem sendo influenciado pelas imagens das belas musas do cinema nacional e de Hollywood e por seus conselhos de beleza. Desde então, os produtos de beleza têm adquirido, na publicidade, o atributo de tornarem as mulheres belas e felizes.

Destaco que não estou desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas sim, pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente. São estas práticas que ensinam os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos. Aprendemos, por exemplo, a reconhecer as sensações de prazer e desprazer, a gostar ou não de determinados alimentos, a olhar e agir no corpo, a interpretar as situações.

Os efeitos de tais aprendizagens são de natureza cultural e biológica. Com isso, o hábito alimentar ou as dietas promulgadas nos discursos de beleza, veiculados na mídia, podem produzir implicações orgânicas; as reações ao meio podem ser geradoras ou não de alterações psicossomáticas; o agir no corpo pode favorecer ou não a prevenção de doenças como a AIDS, etc. Assim, na escola, encontramos corpos inscritos nessas experiências e saberes cotidianos, geralmente desconsiderados ou marginalizados pelos discursos e pelas práticas das disciplinas escolares – neste caso, vinculadas à Biologia.

Nesse sentido, o ensino de Biologia – ao ter como referência descrições de observações, explicações do objeto de conhecimento (nesse caso, o corpo humano) e prescrições pautadas na “norma”¹⁰ – tem como efeitos produzir e posicionar, simultaneamente, os saberes (“verdadeiros”/“falsos”) e os sujeitos. Em relação a isso, a dificuldade (ou mesmo a impossibilidade) de estabelecer conexões entre os conhecimentos apresentados pelas disciplinas e os saberes adquiridos pelas pessoas nas suas experiências, pode ser pensada como outro efeito do “monólogo” dos discursos e práticas centrados nos campos científicos. Isso pode dificultar a produção de um saber útil e relevante para as suas vidas, capaz de fazer frente aos múltiplos processos e práticas de dominação e sujeição. Talvez, uma questão política para o/a intelectual seja a de interrogar-se sobre a possibilidade de produzir uma outra política de verdade, desvinculando-a dos regimes hegemônicos a partir dos quais vem atuando e dando lugar para os saberes e as histórias das pessoas.

Para finalizar, a interlocução com estudos foucaultianos tem-me levado a interrogar os efeitos das práticas disciplinares exercidas na escola que, ao sujeitarem os corpos (gestos, comportamentos, pensamentos), capturam e fabricam tipos particulares de pessoas. Talvez criar espaços no interior da escola, para discutir e analisar a rede de elementos historicamente relacionados à criação e ao funcionamento das instituições escolares, suas implicações com o *governo* das pessoas, quanto as regras segundo as quais dispõem-se os lugares, as falas e os saberes nessa instituição, possa possibilitar a criação de outras formas de agir.

Dizer que a função do/a professor/a encontra-se implicada em práticas de significação produtoras de determinadas “verdades”, que integram os processos de constituição de subjetividades, torna necessário pensar nas regras que vêm moldando e regulando o papel dos/as professores/as, enquanto integrantes de determinados sistemas de poder/saber. Ao mesmo tempo, trata-se de dar lugar e voz aos pais e alunos sobre o que pensam daquilo que se ensina na escola e o que esperam dela. Tais táticas poderiam criar condições para articular os conhecimentos técnicos com os saberes das experiências das pessoas e também suas necessidades – criando-se, talvez, intervenções locais e não unitárias.

E, ainda, transitar nas narrativas dos/as professores/as de Biologia sobre práticas vividas na família – e nos discursos e estratégias que circulam na mídia – torna possível entender o corpo e a vida como inscritos nos acontecimentos cotidianos, portanto, múltiplos e singulares, o que permite interrogar a idéia da existência de um corpo fixo, estável e com necessidades universais. Voltar o olhar para a história presente cria condições para pensarmos em nós mesmos e em nossas vidas como traçadas numa multiplicidade de forças, acontecimentos e sentidos que nos interpelam e constituem – produtos deste mundo –, passíveis de questionamentos e de outras significações. Talvez este tipo de estudo possa contribuir com outras formas de compreensão do corpo e da vida; não como acontecimentos inevitáveis ou verdades estabilizadas na história, mas como efeitos das circunstâncias vividas, podendo assim serem criticados e (re)criados de outros jeitos.

Notas

1. Utilizo o termo “mecanismo” no sentido de um conjunto de ações de uns sobre outros, que “conduz condutas” e ordena o campo das possibilidades dos outros (Foucault, 1995a).
2. Utilizo o conceito foucaultiano de dispositivo como uma formação criada por elementos sociais, discursivos e não-discursivos, que se relacionam num determinado momento histórico com uma função estratégica de dominação (Foucault, 1998a, p. 244-247).
3. Para Popkewitz e Brennan (2000), o estudo do conhecimento como uma prática social, que se denominou “descentralização do sujeito”, intenciona compreender como o sujeito constitui-se dentro de um campo em que se relaciona conhecimento e poder. Trata de dar especificidade histórica aos sistemas de idéias que encerram e interiorizam a “razão” e a “pessoa razoável”, no processo de busca de alternativa e não de eliminar os sujeitos para transformar seus mundos.
4. As falas apresentadas aqui integram a Tese de doutorado *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde,...*, que defendi em 2001. Neste estudo, examinei as narrativas (transcrições), as produções e, também, as cenas envolvendo professores/as de

Biologia quando participavam das atividades que compuseram o Curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”, que foi filmado. Dele participaram 30 professores/as, sendo vinte e oito mulheres que viviam em meio urbano e trabalhavam em escolas de Ensino Médio da rede estadual, localizadas nas proximidades das zonas centrais da cidade de Porto Alegre. O curso foi desenvolvido pela Linha de Pesquisa “Estudos em Educação em Ciências”, do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica/Instituto de Ciências Básicas da Saúde/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

5. Neste exemplo, estou reportando-me à atividade de apresentação realizada no primeiro dia do curso, em que os professores e as professoras conversaram sobre a história dos seus nomes e o reconhecimento com o próprio nome, apresentando a seguir a ou o colega no grande grupo.
6. “Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?”, assim foi intitulada a segunda atividade analisada do Curso já mencionado. A partir de fotos de famílias, discutiu-se os processos de parencas traçados nas práticas de famílias.
7. “Linha de vida social”, assim foi intitulada a atividade do Curso na qual os/as professores/as produziram um cartaz representando as fases da vida, utilizando imagens retiradas de revistas e de jornais e/ou palavras e textos.
8. “A cultura de massas ou os meios de comunicação de massa implicam (como no caso da produção em série) a produção de uma grande quantidade de objetos mais ou menos uniformes (que sejam informações, coisas, imagens ou relatos) que logo se disseminam para uma grande quantidade de usuários ou receptores” (Menser, 1998, p. 37).
9. No artigo *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (1997) discute os deslocamentos produzidos pelas mídias eletrônicas, nas sociedades modernas do século XX e, mais recentemente, pela Internet, nas esferas da infra-estrutura material da sociedade e dos meios de circulação das idéias e imagens vigentes nessas sociedades. Para ele, as novas forças e relações postas em movimento pelas mídias adquiriram níveis e objetivos globais.
10. As disciplinas veiculam um discurso que é o da regra observável e regular, o que a torna “natural”, cujo código é o da normalização, e que tem como referência teórica as ciências humanas e a jurisprudência do saber clínico (Foucault, 1998a).

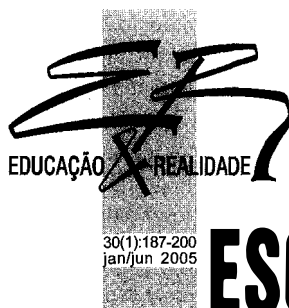
Referências Bibliográficas

- FEATHERSTONE, Mike, The body in consumer culture. In: FEATHERSTONE, Mike, HEPWORTH, Mike e TURNER, Bryan S. *The body: social process and cultural theory*. London: Sage, 1982, p.176 - 196.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 1987.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. Michel Foucault – *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.
- _____. *A arqueologia do saber*. RJ: Forense-Universitária, 4ªed, 1995b.
- _____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 1996.

- _____. *Microfísica do poder*. RJ: Edições Graal (1ª ed. 1979),,, 1998a.
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. SP: Edições Loyola, 1998b.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999a.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. RJ: Nau Ed., 1999b.
- _____. *História da sexualidade 1 – a vontade de saber*. RJ: Graal, 1999c.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. (trad.) Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes: 2000.
- _____. Michel Foucault: Ética, sexualidade, política. (Org.) Manoel Barros da Motta. *Ditos e Escritos V*. RJ: Forense Universitária, 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Cultura, Mídia e Educação. Porto Alegre: FACED/UFRGS, v. 22, n. 2, jul/dez 1997, p. 15 - 46.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104 – 131.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 - 86.
- _____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona : Laertes, 1996, p. 461 - 482.
- _____. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTO-CARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault* . RJ: Nau Editora, 2000, p. 328-335.
- MENSER, M. & ARONOWITZ, S. Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnologia. In: ARONOWITZ, S. e outros (compiladores) *Tecnologia e cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 21 -- 53.
- NARODOWSKI, Mariano. la pedagogia moderna. In: NARODOWSKI, Mariano. *La conformación de la pedagogia moderna*. Argentina: Aique, 1994, p. 185-202.
- POPKEWITZ, Thomas S. e BRENNAN, Marie. Reestructuración de la teoria social y política en la educación: Foucault y una epistemologia social de las prácticas escolares. In: *El desafio de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, S.A., 2000, p. 17-52.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (Org.) *Políticas do Corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. SP: Estação Liberdade, 1995, p. 121-140.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. In: *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FACED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 49-58.
- SOUZA, Nádia Geisa Silveira. de. *Que corpo é esse?* O corpo na família, mídia, escola, saúde,... Tese de doutorado. PPG em Bioquímica/ICBS/UFRGS, 2001.
- Nadia Geisa Silveira de Souza é professora da Faculdade de Educação e do

Curso de Pós-Graduação em Educação da UFGRS.

Endereço para correspondência:
nadiags@terra.com.br



ESCOLARIDADE, INSERÇÃO PROFISSIONAL E IMAGINÁRIO SOCIAL

Maria Isabel Nogueira Tuppy e Nanci Cestaro Dias de Arruda

RESUMO – *Escolaridade, inserção profissional e imaginário social.* O trabalho analisa – a partir de uma pesquisa de campo sobre a relação entre escolaridade e inserção profissional – a questão do desemprego e da construção de um imaginário social, que tem como base a concepção da necessidade da educação formal como solução para a conquista e manutenção do emprego, num mercado de trabalho altamente competitivo.

Palavras-chave: *escolaridade e inserção profissional, formação para o trabalho, imaginário social.*

ABSTRACT – *Scholling, jobs and social image.* This study, from the description of a camp research results which objective was to verify the relation between schooling and enter into job market, analyses the unemployment and the social image, which has the base as a conception of formal education necessary was a solution to conquer and maintenens of the job, in the job market highly competitive.

Keywords: *professional preparation, schooling, social image.*

A globalização¹ traz consigo avanços contínuos nas formas de gestão da produção e do trabalho, gerando a busca por maior produtividade com custos decrescentes. O resultado desse processo compreende uma desenfreada concorrência entre empresas, de tal sorte que tem impingido profundas alterações ao mercado de trabalho. Uma das principais características oriunda desse novo modelo, que por ora nos interessa, é a diminuição efetiva de postos de trabalho, que gera o chamado desemprego estrutural.

Remontando-se às origens do desemprego, vê-se, de acordo com Gaudié (1999), que essa categoria é fruto de uma construção social, estatística e jurídica que nasce na Europa, no fim do século XIX e início do XX. Com efeito, o desemprego é uma realidade muito antiga, que teria adquirido dimensões importantes com a industrialização e, hoje, se manifesta acentuadamente em razão de inovações tecnológicas, de mecanismos de racionalização corporativa, do solapamento dos sindicatos, da rápida expansão do comércio internacional, da alteração do papel do Estado na economia através de políticas liberalizantes. Observa-se, assim, que o mundo do trabalho passou a ser palco de profunda repercussão desse novo cenário em curso, no qual o pleno emprego já não é possível, nem mesmo em termos de perspectiva futura, caso não se alterem as diretrizes do regime de acumulação.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1999, um em cada três trabalhadores, no mundo, encontrava-se na situação de desemprego ou exercendo atividades de sobrevivência, que não deixa de ser uma condição disfarçada de desemprego. Portugal e Garcia enfatizam que “a identificação de uma tendência de elevação estrutural do desemprego em âmbito mundial tem ocupado a agenda política de organizações internacionais e constitui-se um dos maiores desafios que a política econômica tem de enfrentar” (1997, p. 50). A busca de emprego tem sido um processo cada vez mais prolongado e difícil, vitimando principalmente grupos populacionais específicos (mulheres, jovens, velhos e alguns segmentos étnicos).

As pessoas em geral têm uma idéia intuitiva do que é o desemprego, de quem são os desempregados. Contudo, o conceito científico está longe de ser inequívoco, já que de fato existem vários instrumentos de medida. De acordo com Sanchis (1997, p. 41): “não existe uma definição precisa de desemprego; as definições dadas a respeito variam segundo a forma como se realizam as estatísticas”. Encontra-se na literatura o conceito de *desemprego registrado ou aberto*, caracterizando o conjunto de pessoas que não têm um emprego e que assim o manifestam, inscrevendo-se para ocupar algum posto de trabalho. Este grupo corresponde ao de pessoas que procuram ativamente uma ocupação, estando em condições de exercê-la imediatamente. Ele indica, ainda, o grau de concorrência no interior do mercado de trabalho em torno do acesso às vagas existentes².

Assim, o segmento da população ativa que supera as necessidades e exigências do processo de acumulação de capital conforma um conjunto de mão-

de-obra excedente em cada região. A parte mais visível desse excedente é identificada pelo *desemprego aberto*, enquanto a parte menos visível é representada por formas primitivas de organização da produção e de sobrevivência da população ativa, que se agregam na classificação do *desemprego estimado ou oculto* (Pochmann, 2001, p. 78), cuja definição é mais complexa e não pode ser discutida sob o mesmo conceito de trabalho produtivo e população ativa como aquela parte da população total que está realizando ou quer realizar uma atividade produtiva. O *desemprego estimado* atinge os subempregados e outros indivíduos que encontram formas alternativas de sobrevivência, respondendo pela parte menos visível do excedente de mão-de-obra porque envolve os trabalhadores que fazem “bicos” e também procuram por trabalho, assim como aqueles que deixam de procurar uma colocação, pois, em virtude de um mercado de trabalho extremamente desfavorável, permanecem em condição disfarçada de emprego (subemprego).

Assim, a tentativa de medir o excedente de mão-de-obra não se constitui tarefa simples. Desde a década de 1920 a OIT vem esforçando-se para definir uma metodologia homogênea como parâmetro mundial, mesmo assim, existem diferentes formas de medição do excedente de mão-de-obra: levantamentos cadastrais de trabalhadores inscritos nas agências de emprego; usuários de benefícios (seguro desemprego); cadastros patronais; pesquisas sindicais; levantamentos oficiais produzidos por intermédio de investigações domiciliares (censos e amostras), entre outras.

No Brasil, por exemplo, há controversas taxas de desemprego, visto em patamares diferenciados, resultantes do fato de as pesquisas domiciliares mensais utilizarem conceitos distintos para expressar os traços característicos de forma de organização e funcionamento de nosso mercado de trabalho. Dificilmente as pesquisas conseguem dar expressão aos comportamentos típicos desse mercado pouco estruturado, com grande disponibilidade de mão-de-obra, e dinamizado por uma estrutura produtiva marcada por grandes diferenças entre as empresas, pelo trabalho sem registro e pelo trabalho autônomo, que constitui parte expressiva do conjunto de ocupados. Como consequência, essa mão-de-obra não é suficientemente captada, se adotadas as noções usuais de emprego. Estas dificuldades não devem, contudo, impedir o exercício estatístico e analítico a respeito da situação do desemprego no mundo.

Há um entendimento pacífico de que população economicamente ativa engloba três grandes grupos: os ativos com um emprego, os ativos desempregados e à margem do mercado de trabalho e, ainda, os inativos – estes últimos também chamados de “desanimados” (Sanchis, 1997, p. 50), uma vez que a condição do desempregado requer a procura ativa de emprego, requisito que certamente os desanimados não cumprem.

Além dessas, existe ainda uma camada populacional de difícil categorização, composta por trabalhadores secundários por antonomásia, como donas de casa.

Por isso, alega Sanchis (1997, p. 52): “emprego, desemprego e inatividade são conceitos particularmente ambíguos quando a elas se referem”, ou ainda como afirma Cain (*apud* Sanchis, p. 54): “os melhores substitutos do mercado de trabalho entre os trabalhadores secundários são as tarefas domésticas para as mulheres, a escolarização para os jovens e a aposentadoria para os idosos”. De acordo com Barros *et alli* (2001, p. 3), “no Brasil, a taxa de participação feminina no mercado de trabalho cresceu cerca de 13 pontos percentuais entre 1950 e 1980, chegando nos anos 90 a beirar os 40%, e tudo indica que continuará crescendo”. Mas, como afirma Melo:

A entrada das mulheres no mercado de trabalho não foi acompanhada de uma diminuição das desigualdades profissionais entre os sexos, o emprego feminino continua sendo concentrado em alguns setores de atividades e agrupado em pequeno número de profissões, embora numa proporção menor sendo essa segmentação a base das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho (2000, p. 1).

O desemprego juvenil é outro aspecto muito característico da crise atual, como apontam os dados oficiais da OIT – que registram 44% dos jovens no mundo desempregados e dispostos a trabalhar e que no próximo decênio não menos que 500 milhões de jovens se incorporarão à força de trabalho mundial. A taxa de desemprego dos jovens é entre duas a três vezes superior à dos adultos. Muitos desses jovens estão no setor informal da economia, que registra até 93% de todos os postos de trabalho disponíveis para eles, sendo que os salários nesse setor são cerca de 44% mais baixos do que os da economia formal, e a proteção e os benefícios trabalhistas inexistem. Associados a estes, dados do IBGE registram que existem 3,4 milhões de jovens sem emprego no Brasil. Eles representam 47% do universo dos desempregados.

Tipicamente as mulheres jovens têm as piores perspectivas de emprego, segundo Aro (2001, p. 103): “as taxas de desemprego juvenil feminino excedem as masculinas em mais de 20%, no Brasil, enquanto é registrada uma taxa de 12% para os jovens do sexo masculino, constata-se que para as mulheres jovens chega a 18%” (2001, p. 103, nossa tradução).

Neste cenário crescem as condições de vulnerabilidade, ampliando a distância que separa os jovens principiantes no mercado de trabalho e os trabalhadores com experiência. Assim, muitos jovens, quando diante de qualquer oportunidade, admitem facilmente a condição de subemprego, aceitando péssimos salários e pouca ou nenhuma proteção ou seguridade social, e têm poucas perspectivas profissionais. Essa situação tende, ao menos no imaginário social, a refletir-se na qualificação do trabalhador, expondo-o a desafios relativos a novas exigências de formação.

O mais intrigante, recorrendo a Aro (2000, p. 103), é que: “Talvez essa seja a geração melhor educada e mais capacitada de todos os tempos” (2000, p. 103,

nossa tradução) e nem por isso é a mais ocupada ou empregada, apesar de construir-se socialmente a concepção de que quanto maior a escolarização do indivíduo, maiores serão suas chances de inserção profissional.

Essa idéia faz, em certo sentido, um paralelo com os pressupostos da Teoria do Capital Humano, que difundem a correlação entre o crescimento econômico e os níveis educacionais de uma determinada sociedade. Se tomarmos como referência os discursos que se manifestam em vários segmentos sociais, em particular aqueles que afloram nos meios de comunicação de massa, em prol da educação, entendida como fator de desenvolvimento econômico, ver-se-á facilmente que eles estão imbuídos do mesmo espírito que norteou a emergência da Teoria do Capital Humano, ou seja, aceitam a correlação entre educação e produtividade. Essa é, sem dúvida, a concepção que sistematicamente tem permeado os discursos de lideranças políticas, empresariais e governamentais. Em rápida análise, pode-se verificar tal concepção no que prescreve o Banco Mundial:

Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um conceito rápido da produção (Banco Mundial, 1995, p. 26).

A educação é vista assim como um passaporte para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho, para elevação da renda nacional e individual ou familiar, enfim para a superação dos velhos e novos problemas sociais. De acordo com Tanguy:

Há uma crença que converge para mostrar que, dentro de uma faixa etária, os mais expostos ao desemprego são os menos diplomados, colocando o diploma como um fator de proteção contra o desemprego. Sendo que essa relação aparece como uma ideologia conservadora de nosso tempo (1999, p. 51).

E a autora continua afirmando:

O diploma, em si, está longe de ser uma proteção contra o desemprego, uma vez que um aumento geral nos níveis de formação não exclui um aumento geral das taxas de desemprego. Ele é sim uma condição necessária, porém não suficiente, para se ter acesso ao emprego e ele não protege do desemprego, senão de modo relativo. (Tanguy, 1999, p. 51).

Se a educação garantisse o emprego, não se teriam taxas tão altas de desemprego, uma vez que jamais se viu índices de analfabetismo tão reduzidos, mesmo entre camadas pobres da população. Diaz nos ajuda a interpretar tal distorção, quando analisa a manifestação do imaginário social. O imaginário social, dife-

rente da imaginação como uma faculdade psicológica individual, é “o efeito de uma complexa rede de relações entre discursos e práticas sociais”, (1996, p.13) que toma corpo próprio e se manifesta de forma concreta como um processo sem sujeito, embora dependa das individualidades para se manifestar. Ele se instala nas distintas instituições e atua em todas as instâncias sociais. Assim, “as condutas [...] as realizam as pessoas, mas aspirando a certos ideais ou modelos que se consideram dignos de ser seguidos. Esses paradigmas são as idéias que regulam a educação, as aspirações, as expectativas e os valores éticos, estéticos, econômicos, políticos e religiosos de uma comunidade. Mas todas essas categorias não saíram do nada, mas foram gestadas em função do imaginário coletivo” (p. 14), e sua materialidade consiste nos efeitos que gera sobre a própria realidade. Sob tal enfoque, surge a necessidade de se repensar as relações entre trabalho e educação.

Com a finalidade de constatar na prática como se tem dado os reais impactos desse novo modelo de acumulação na inserção ocupacional e buscando traçar qual seria o perfil desse trabalhador contextualizado no início de século XXI, foi desenvolvido um estudo utilizando-se dados coletados na cidade de Rio Claro³.

O trabalho de campo foi organizado em duas fases. A primeira procurou caracterizar os cadastrados no Posto de Apoio ao Trabalhador (PAT) e os indivíduos que realmente foram encaminhados para um emprego, procurando relacionar os níveis de escolaridade da população inscrita e da aprovada, de acordo com as diferentes vagas de trabalho ofertadas pelo posto. Na segunda fase, além de alguns dados referentes às relações estabelecidas no mercado de trabalho, buscamos levantar o que pensam trabalhadores e empregadores acerca da inserção ocupacional.

Na primeira fase, de um universo de 15.711 candidatos inscritos, 834 empregadores e 1.394⁴ ofertas de emprego, medidas de julho de 1998 a junho de 2002 no PAT, foi selecionada uma amostra intencional de 1.481 trabalhadores, candidatos a carreiras que não apresentavam requisito de escolaridade específico ou cuja exigência limitava-se aos níveis mais baixos de escolaridade e/ou alfabetização. Tal critério se deu a partir da necessidade de análise do desempenho obtido pelos candidatos, com diversos níveis de escolaridade, a um mesmo posto de trabalho.

Com base no cadastro, foi realizado um cotejo entre a escolaridade dos inscritos e dos efetivamente inseridos no mercado de trabalho. Pôde-se observar que o índice de inserção profissional dos candidatos com Ensino Fundamental incompleto e completo foi proporcionalmente superior ao dos mais escolarizados:

Escolaridade	% de inseridos
Ensino Fundamental incompleto	34,23
Ensino Fundamental completo	36,82
Ensino Médio incompleto	0,45
Ensino Médio completo	25,01
Ensino Superior incompleto	0,23
Ensino Superior completo	2,05

Tais resultados demonstram que o pressuposto aceito, sem maiores restrições, de que níveis superiores de escolaridade poderiam significar uma relação direta com a inserção profissional, deve ser reavaliado, uma vez que os dados coletados comprovam que não há, aparentemente, relação direta entre tais variáveis, considerando-se que os candidatos com níveis mais baixos de escolaridade obtiveram maior êxito na conquista do emprego.

Há que se considerar, logicamente, que o estudo delimitou carreiras cujos requisitos de escolaridade eram mínimos⁵ – o que nos levou ao cuidado de avaliar os índices acima expostos em razão das ocupações efetivamente oferecidas. Assim, quando dizemos que o índice de inserção dos menos escolarizados foi proporcionalmente superior, referimo-nos à análise de categoria por categoria (escolaridade) de inscritos, relacionando-os às vagas preenchidas (tipo de vaga). Mas, conquanto existam outras variáveis a serem analisadas, devemos considerar que o PAT nos oferece a visão de um segmento populacional que caracteriza a maior parte dos trabalhadores em busca de emprego.

Procurou-se também verificar o impacto dos fatores gênero e idade na inserção profissional e avaliou-se que tais fatores, no caso do estudo em questão, tiveram impactos inexpressivos, considerando que houve uma relação de proporcionalidade entre os inscritos e os efetivamente contratados. Embora fosse nossa intenção, não conseguimos avaliar o impacto da questão étnica em virtude de o cadastro do PAT não registrar este quesito dos indivíduos⁶.

Na análise dos requisitos considerados essenciais pelos empregadores, registrados quando disponibilizam a vaga, pôde-se observar que ao agruparmos categorias afins, a preferência recai sobre candidatos que tenham algum tipo de domínio acerca da ocupação pretendida.

Na segunda fase do trabalho foram feitas: a) entrevistas com candidatos a empregos do PAT; b) entrevistas com empregados (tanto da indústria, como do comércio e do setor de serviços); c) entrevistas com representantes de empresas (incluindo a maior empresa de colocação de mão-de-obra da cidade).

Os dados mais significativos, levantados junto aos desempregados (27 homens e 23 mulheres), foram os seguintes:

- a) cerca de 30% dos entrevistados, apesar de possuírem experiência em alguma área de atuação, estavam dispostos a aceitar qualquer oferta de emprego, mesmo que fora de sua antiga área de atuação;
- b) a maioria dos homens, quando desempregados, procuram exercer alguma atividade remunerada, os chamados subempregos ou “bicos”, o que é menos freqüente entre as mulheres, reforçando a tese de CAIN, já citada;
- c) a grande maioria dos homens que procura uma atividade eventual é jovem, vindo a confirmar a difícil inserção desse segmento no mercado de trabalho formal;
- d) o tempo para reinserção profissional das mulheres é praticamente o dobro do observado para os homens;
- e) mais da metade dos entrevistados havia participado de cursos de qualificação ou atualização profissional, enquanto empregados. Quando na situação de desemprego, a busca por tais cursos tem uma redução brutal em função da falta de recursos para investimento em formação;
- f) 72% dos candidatos admitiram aceitar qualquer oferta de emprego, mesmo que isso implicasse em precarização das condições de trabalho e/ou ausência de benefícios;
- g) cerca de 30% das respostas referentes às causas do desemprego situaram-se em motivos relacionados à baixa escolaridade e/ou qualificação, no entanto, quando questionados sobre o requisito para a conquista no sistema formal de emprego, em torno de 40% das repostas concentraram-se em categorias relativas à experiência anterior;
- h) pessoas com maior idade e/ou com escolaridade mais baixa tendem a considerar-se despreparados para o mercado de trabalho, mesmo possuindo experiência profissional;
- i) somente 27% dos entrevistados apresentaram expectativa de formalização do emprego.

Os dados mais significativos, levantados junto aos empregados (25 homens e 25 mulheres), foram os seguintes:

- a) a maioria dos trabalhadores estudantes de curso superior alegou que o estudo era uma exigência dos empregadores, mas vale ressaltar que os salários percebidos pelos mesmos estão concentrados na faixa de dois a três salários mínimos, o que denota uma condição similar à de qualquer outro trabalhador com níveis mais baixos de escolaridade;
- b) o tempo de ingresso ou reingresso no mercado de trabalho foi significativamente maior para mulheres;
- c) 36% dos entrevistados exerciam a mesma ocupação há mais de cinco anos, denotando certa estabilidade funcional;
- d) 76% dos entrevistados não possuíam experiência profissional na área de atuação, por ocasião da contratação, contrariando a concepção de que a

- experiência seria um pré-requisito para a chamada “empregabilidade”;
- e) para 35% dos entrevistados, a conquista do emprego foi garantida pelo seu nível de escolaridade;
- f) 76% dos indivíduos assumiram estar dispostos a aceitar condições inferiores às que possuem no atual emprego, caso venham a ficar desempregados;
- o processo de seleção de 46% dos trabalhadores consistiu de análise de currículo ou uma simples entrevista;
- g) 16% dos trabalhadores foram recomendados ou indicados, de forma que não passaram por qualquer processo de seleção.

Em relação aos empregadores (23 empresas), obtivemos os seguintes dados:

- a) 44% dos empregadores admitiram buscar candidatos que já possuíssem experiência na função ou na área de atuação;
- b) apenas 14% dos empregadores registraram o quesito escolaridade do candidato como importante para a contratação;
- c) cerca de 32% exigiam “boa aparência”⁷, dando-se tal concentração nos setores de serviços e comércio;
- d) “competências”⁸ pessoais e profissionais foram lembradas por parte significativa dos trabalhadores⁹, e insistentemente reforçadas pelo representante da empresa de colocação de mão-de-obra;
- e) 91% das vagas não foram divulgadas na imprensa escrita ou falada e nem mesmo em agências de emprego. Mesmo assim, 32% das vagas foram disputadas por mais de 20 candidatos cada;
- f) o processo de seleção para contratação de trabalhadores é praticamente informal se feito diretamente pelos empregadores. Quando tal serviço é terceirizado, existem maiores cuidados para a análise dos candidatos, processo esse que não se esgota em uma ou duas etapas, fazendo parte dele determinadas dinâmicas de grupo que analisam o desempenho do candidato e procuram predizer o seu sucesso e adequação à vaga. Neste caso, os requisitos normalmente exigidos dos candidatos concentram-se primordialmente nas “competências”, na experiência e na qualificação, não aparecendo de forma tão vigorosa a questão da escolaridade.

Considerações finais

Como foi visto, a globalização como produto da evolução do sistema capitalista vem impingindo muitas e novas modificações ao mercado de trabalho. Sem dúvida, ele se torna proporcionalmente mais competitivo e, nesse sentido, tende-se a interpretar que, em vista da grande oferta de trabalhadores frente a uma demanda reduzida de postos de trabalho, os mais qualificados, os que têm

maior escolaridade são aqueles com as maiores chances de inserção profissional na economia formal.

Não obstante, devemos considerar que a divisão internacional do trabalho em vigor faz com que os frutos da globalização se manifestem no espaço mundial de diferentes maneiras, em diferentes proporções, em conformidade à oferta e concentração de capital disponível nos territórios. Dessas diferenciações, deriva a capacidade de mobilização das empresas, sempre atraída pela possibilidade de maximização dos seus lucros. Os territórios privilegiados serão sempre os que oferecem as melhores vantagens às empresas.

Em se tratando de atividades de transformação, de modo geral, a relação de investimentos em setores como pesquisa e tecnologia, fica restrita aos países desenvolvidos, onde as grandes corporações centralizam boa parte do poder de criação e postos de trabalho de maior qualidade e remuneração, responsáveis pelas funções de comando e planejamento. Em contrapartida, parte do processo produtivo desloca-se rumo aos países pobres, e aí as atividades geralmente estão vinculadas à execução e à produção, que demandam ocupações mais simples e rotineiras. Esse processo é facilitado pelas novas tecnologias de produção e gerenciamento, que integram o mundo em redes.

Por outro lado, o setor de comércio e serviços estará sempre dependente das condições econômicas regionais de forma que um mercado insipiente terá dificuldade em manter um quadro de trabalhadores altamente especializado.

Nesse cenário de competitividade, de busca pela maximização dos lucros, que integra mercados espacialmente distantes, nos leva a tecer inferências relativas ao “capital humano”, que constitui elemento essencial na atualidade, destacado como o diferencial da “mercadoria força-de-trabalho”. Ou seja: de uma maneira sujeita a críticas, os trabalhadores são dispostos no mercado de trabalho como os demais produtos à venda, e imagina-se que só terão comprador aqueles indivíduos com maior número de qualidades – um trabalhador diferenciado, mais refinado, que se compromete com a empresa, fazendo desta sua principal causa de vida. Estabelece-se assim uma espécie de acordo em que os trabalhadores têm de assumir, como se fossem seus os propósitos da empresa. Nesse ideário, são valorizados os discursos que fazem referências aos níveis de qualificação profissional, escolaridade e um amplo quadro de competências para o trabalho.

Mas será que este modelo serve para toda e qualquer realidade nos diversos “mundos trabalhistas?” No levantamento realizado na cidade de Rio Claro, observamos que a escolaridade e as “competências” pairam em segundo plano, na hora de se admitir um trabalhador. Parece claro que a relação não está na formação do trabalhador, mas especificamente na qualidade das vagas oferecidas. Se temos um conjunto de vagas que predominantemente absorve uma mão-de-obra com baixa formação, seria, no mínimo incoerente, dentro da lógica do capital, absorver um trabalhador altamente ou simplesmente mais qualificado

para a função, cuja expectativa estaria muito além do que a empresa estaria disposta a oferecer, e o próprio salário, muito aquém do que desejaria o trabalhador. Não há motivação que subsista em tais condições. Estamos, então, diante de uma incoerência entre discurso e prática.

Os resultados da pesquisa apontam para um mercado de trabalho regional, que dispensa alta qualificação. São atividades que incorporam uma massa de trabalhadores facilmente encontrada no exército de desempregados e que podem ser também facilmente dispensados e/ou substituídos, confirmando a análise de Harvey (1998). Isso pode ser observado pela falta de divulgação das vagas e pelo próprio processo informal de análise dos candidatos. O nível de escolaridade exigido para tais funções é baixo, e a média dos salários é a mesma para trabalhadores com alta ou baixa escolarização. Além disso, o estudo comprova a fragilidade da grande massa de trabalhadores que está disposta a aceitar as mínimas condições trabalhistas, inclusive a informalidade destas relações.

Outro dado interessante é a concepção de incapacidade que têm os trabalhadores mais velhos e menos escolarizados para o mercado de trabalho. Eles depositam em seus próprios ombros a responsabilidade pelo próprio fracasso. Nesse sentido, o investimento em formação passa a ser de responsabilidade exclusiva do sujeito, formação esta que ele vai buscar tão logo consiga um salário, provavelmente em detrimento de melhores condições de vida. Essa responsabilização pessoal preconiza, por sua vez, o maior distanciamento e isenção das políticas educacionais públicas.

A educação, a escolaridade, a qualificação, sendo divulgadas como fatores de proteção contra o desemprego, consolidam-se, assim, como valores a serem perseguidos a partir do imaginário social que se constrói pela trama de condições econômicas, sociais, políticas e históricas. E ele materializa-se na medida em que crescem substancialmente os níveis de escolaridade da população, que se de um lado constitui-se um aspecto positivo à medida que aumenta a educação geral do povo, por outro, interfere negativamente em outras questões de micro e macroestrutura social – por exemplo: pessoais (como o sentimento de fracasso), econômicas (como a queda dos níveis salariais, considerando-se a ampliação de um exército industrial de reserva cada vez mais qualificado) ou políticas (como o desmantelamento do poder sindical e o afastamento do Estado da condução de políticas públicas).

Esse imaginário social cumpre, assim, uma função ideológica e reguladora de tal sorte que os indivíduos que conquistam uma posição no mercado de trabalho formal sentem-se privilegiados, como se fosse a sobrevivência um direito de poucos e, na medida em que os próprios desempregados responsabilizam-se pelo seu fracasso, deixam de lutar por maior justiça social. Além disso, o próprio modelo econômico, grande responsável pela desequilibrada arquitetura social, vê-se fortalecido e entram na disputa pelo capital os “serviços educacionais”, formando uma rede que se expande, nem sempre acompanhada da quali-

dade que deveriam possuir – e quase nunca vinculadas ao objetivo social que deveriam cumprir.

Pelo até aqui exposto, alguns leitores eventualmente podem considerar que negligenciamos o papel da educação formal, mas não é o caso. Nossa preocupação, enquanto educadores, é justamente ajudar a redimensionar o seu papel. Quando analisamos que o nosso mercado de trabalho abre mão de um trabalhador mais escolarizado, chegamos à conclusão que é justamente a educação um dos instrumentos mais eficazes para romper com um vício de exclusão social, que tende a se instalar nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento – seja pela sua capacidade de desvelar os mecanismos ideológicos ocultos no imaginário social, seja pelo seu papel de produzir indivíduos capazes de enfrentar as adversidades impostas pelo “horror econômico”, como diria Forrester (1996). Resta saber quando os responsáveis pelas nossas políticas educacionais deixarão de atribuir maior valor à formação de mão-de-obra, para preocupar-se mais com a formação de cidadãos. Resta saber, então, quando será possível que o homem tenha supremacia sobre o “capital humano”.

Notas

1. Artigo reelaborado para publicação a partir do trabalho “Inserção Profissional e Imaginário Social”, apresentado na 27ª. Reunião Anual da ANPED.
2. Pochmann utiliza o termo desemprego aberto e Sanchis, faz uso do termo desemprego registrado.
3. 168.087 habitantes/33.530 empregos com carteira assinada (SEADE, Janeiro de 2000). Estabelecimentos de acordo com setores econômicos: Industrial – 643 empresas com 13.573 trabalhadores; comercial – 1270 empresas com 5.191 trabalhadores e Serviços – 1.090 empresas com 12.139 trabalhadores (SEADE-2002). Declarantes no CAGED: 711 estabelecimentos de um universo de 7063 (CAGED - jan/2003).
4. As vagas estavam assim distribuídas: 60% no setor de Serviços; 19% na Indústria; 17% no Comércio 3% na Construção Civil e 1% no Setor Agropecuário.
5. As carreiras foram categorizadas nos seguintes segmentos: sem qualificação – 17,2%, baixa qualificação – 41,4%, média qualificação 1 (sem escolaridade de nível médio) – 32,8% , média qualificação 2 (com escolaridade de nível médio) – 4,3% e alta qualificação – 4,3%, de acordo com os requisitos apresentados pelos próprios empregadores, no registro das 1.394 ofertas de emprego.
6. No tocante a essa questão, fizemos algumas observações que estão registradas adiante.
7. No tocante a este quesito, vale ressaltar que, quando de nossa análise do cadastro do PAT, parte significativa das exigências dos empregadores referia-se à questão da apresentação e aparência pessoal. Embora seja proibido qualquer tipo de discriminação naquele posto, os atendentes disseram que ao registrar tal exigência, muitos dos empregadores alegavam não admitir candidatos negros, de forma que, muitas vezes, o quesito registrado funcionava como um alerta para o encaminhamento apenas de candidatos brancos para os processos de seleção.

8. Inserimos a análise de “competências profissionais” nos relatórios da pesquisa, considerando o seu registro na fala de empregadores e trabalhadores”, mas, em vista do foco desse trabalho, absteremo-nos de apresentá-la de forma extensa, tal como foi tratada naquele trabalho.
9. Não conseguimos detalhar como as competências são detectadas no momento da contratação. Aparentemente, embora os empregadores concordem com a importância de tais requisitos, estes só irão ser constatados como diferencial no dia-a-dia e não como fator para seleção do candidato à vaga.

Referências Bibliográficas

- ARO, Pekka. Empleo y formación de jóvenes. *Boletín Cinterfor*, n. 151, 2001, p.103-112.
- BANCO MUNDIAL. *Educação primária. Documento de política do Banco Mundial*. Washington D.C., 1995.
- BARROS, Ricardo Paes de.; CORSEUIL, Carlos Henrique; SANTOS, Daniel Domingues dos; FIRPO, Sérgio Pinheiro. *Inserção no mercado de trabalho: diferenças por sexo e consequência sobre o bem estar* – Texto para discussão. IPEA. n. 796, Rio de Janeiro, Junho/2001.
- DIAZ, Esther. *La ciencia y el imaginario social*. 1ª. Ed., Buenos Aires: Biblos, 1996.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Unesp, 1997.
- GAUTIÉ, Jérôme. Da invenção do desemprego à sua desconstrução. *Revista Mana*. v. 4. n. 2. Rio de Janeiro, 1998, p. 67-83
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo : Loyola, 1998.
- MELO, Hildete Pereira. *O industrial feminino*. Texto para discussão IPEA. n. 764, Rio de Janeiro, Outubro/2000.
- POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. Coleção Mundo do Trabalho, São Paulo: Boitempo, 2001.
- PORTUGAL, Marcelo e GARCIA, Lúcia. Notas sobre o desemprego estrutural no Brasil. In: CARLEIAL, Liliana. e VALLE, Rogério. (Org) *Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: Hucitec-Abet, 1997, p. 55-70.
- SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Tradução Martha Alkimin Vieira e Mônica Corbuci. Coleção: A escola e outras vozes. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.
- TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Revista Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 67, Rio de Janeiro, agosto/1999 , p. 48-69.

Maria Isabel Nogueira Tuppy é Departamento de Educação, do Instituto de Biociências, da UNESP – Campus de Rio Claro.

Endereço para correspondência:

mintuppy@rc.unesp.br

Nanci Cestaro Dias de Arruda é geógrafa e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, junto a este projeto.

nanciarruda@ig.com.br



EDUCAÇÃO

REALIDADE

30(1):201-222
jan/jun 2005

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS TEORIAS IMPLICITAS: una comparación crítica

José Antonio Castorina, Alicia Barreiro, Ana Gracia Toscano

RESUMEN – *Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica.* En el mundo psicológico y educativo se utilizan de modo relativamente impreciso las categorías de teoría implícita y representación social, el propósito de este artículo es presentarse sistemáticamente el significado de cada una distinguiendo: la estructura y función de dichas categorías, la especificidad de su “carácter implícito”, sus vinculaciones con el conocimiento científico, como así también, los procedimientos y estrategias metodológicas empleadas en su indagación. Posteriormente, y como consecuencia de este análisis, se establece una comparación crítica entre ambos conceptos, subrayando diferencialmente el origen individual y social de cada uno. Finalmente, se sitúan los rasgos antes identificados en el entramado conceptual de los programas de investigación y se proponen algunas condiciones para un diálogo posible.

Palabras-clave: *teoría implícita, representación social, aparato mental,*

ABSTRACT – *Social representations and implicit theories: a critical comparison.*

The terms implicit theory and social representation are used in a relatively imprecise manner in the psychological and educative fields. The aim of this article is to introduce the meaning of each term in a methodical way, detailing: structure and function, specificity of its “implicit character”, the relationships with the scientific knowledge and also the procedures and methods used during this study. As a consequence of this analysis a critical comparison between both terms is established, underlining the individual and social origin of each concept. Finally, the features identified are placed in the conceptual network of each theoretical frame and some conditions for a possible dialog are proposed.

Keywords: *Implicit theory, social representation, mental processing, social interaction.*

El problema

La organización y el significado del sentido común han ocupado un lugar relevante en el pensamiento de numerosos filósofos y teóricos de las ciencias sociales, durante el siglo pasado. Entre otros, podemos mencionar a Wittgenstein (1962) con su defensa del carácter inmodificable de algunas convicciones del sentido común, a Gramsci (1986) con sus tesis sobre las relaciones de este último con las clases sociales y la hegemonía política, a Bourdieu (1997) quien ha vinculado el sentido común con la *doxa* derivada del ejercicio de la violencia simbólica. En general, los pensadores han asumido marcos epistémicos muy diferentes, ya que mientras algunos de ellos sitúan a las creencias cotidianas en un proceso histórico y social, otros las consideran parte de la naturaleza humana.

Asimismo, el sentido común es examinado en la psicología contemporánea, principalmente por la *psicología cognitiva* de raigambre computacional y por la psicología de las *representaciones sociales* (RS). En la primera perspectiva teórica, los estudios empíricos han abordado el funcionamiento de los conocimientos *folk* o cotidianos, principalmente en tanto elaboraciones individuales sobre los fenómenos mentales, físicos o biológicos. Estas indagaciones han utilizado la categoría de *teoría implícita* (TI) para sus análisis.

De este modo, los psicólogos cognitivos estudian la elaboración de la información en contextos de la vida cotidiana, describiendo su organización, su carácter implícito y su orientación pragmática. En este campo de desarrollos teóricos, los autores más interesados en vincular aquellas elaboraciones con los escenarios culturales han postulado que el conocimiento cotidiano es centralmente episódico (Rodrigo, 1997; Claxton, 1990; Rodrigo y Pozo, 2001). Las investigaciones que se ubican en esta tradición afirman las tesis de un aparato mental básico, pero toman distancia de la versión computacional clásica. También reconocen, entre otros, los aportes las teorías de la atribución, provenientes de la psicología social cognitiva (*social cognition*), y algunos desarrollos de la escuela socio-histórica.

En cambio, la perspectiva de las RS aborda el estudio del sentido común centralmente desde la consideración de su génesis histórico-social y de sus efectos en las prácticas de la vida cotidiana (Moscovici, 2001). Si bien se pueden encontrar antecedentes de este enfoque en la obra psicológica de Heider (1958) la mayor influencia intelectual de esta corriente proviene de la antropología de Levi-Bruhl, la sociología de Durkheim, como así también de la consideración de los desarrollos de la psicología piagetiana y socio-histórica (Moscovici, 2003; Castorina, Barreiro y Clemente, 2004).

En síntesis, estamos ante la formulación de dos modelos teóricos del sentido común que al interpretar la actividad psicológica plantean algunas cuestiones muy semejantes, incluso veces utilizan los mismos términos, aunque situados en programas de investigación diferentes. En este artículo examinaremos los

rasgos que caracterizan a las TI y a las RS, estableciendo su significado en el corpus teórico de cada programa. Plantearemos el problema referido a la constitución de dichas organizaciones del sentido común, así como a la índole de sus modificaciones y las condiciones en que se producen. Además, señalaremos los criterios metodológicos utilizados en las indagaciones propias de cada perspectiva teórica.

Por otra parte, intentaremos determinar hasta qué punto, el sentido común depende en su constitución del conocimiento científico, para cada propuesta. Finalmente, ofreceremos un análisis crítico de la relación entre los programas y una mirada sobre el posible futuro de las indagaciones.

Las teorías implícitas

En la psicología cognitiva contemporánea existe una variedad de interpretaciones del término *teoría* utilizadas para describir la estructura conceptual de los conocimientos de dominio (Wellman, 1990; Claxton, 1984; Carey & Spelke, 2002). Los distintos autores emplean de modo debilitado las diversas caracterizaciones del término, originado en la filosofía de la ciencia. De esta manera, se han propuesto interpretaciones ajustadas respecto de alguna versión de teoría en ciencia a los fines de identificar los sistemas conceptuales formulados por niños o adultos sobre estados y procesos mentales de las personas, conocimientos físicos y la estructura de la sociedad, entre otros temas. De este modo, una TI se interpreta en los términos de un sistema más o menos consistente, capaz de suministrar explicaciones de las situaciones que enfrentan los sujetos, y que da lugar a predicciones respecto de los fenómenos correspondientes (Wellman, 1990). Por supuesto, se admite que su grado de consistencia, prueba empírica y poder explicativo, son claramente diferentes de las teorías en las ciencias (Rodrigo et al, 1993).

En este trabajo tomaremos la interpretación de Rodrigo (1997; et al, 1993), en buena medida compartida por Pozo (Pozo y Rodrigo, 2001), por considerarla la más pertinente para el propósito de comparar dicha categoría con las RS, precisamente por la referencia a los contextos y/o escenarios sociales en la formación de las teorías individuales. Especialmente, cuándo la autora vincula tales teorías a las situaciones cotidianas, por medio de los modelos mentales. Por otra parte, veremos que estos autores han cuestionado recientemente la posición cognitivista clásica.

Los estudios más relevantes propios de esta perspectiva se ocupan de las teorías de los profesores sobre la enseñanza (Rodrigo, 1993), de los alumnos sobre el aprendizaje (Pozo, Scheuer, 1999), de los adolescentes sobre el medio ambiente (Correa y Rodrigo, 1997) de los niños respecto del dibujo y la escritura (Scheuer et al, 2002), entre otros. Por ejemplo en este último caso, los niños

formulan, en un primer momento, una teoría según la cual se aprende a dibujar de manera acumulativa a partir de copiar modelos reiteradamente; para luego formular otra que tiene en cuenta factores como la motivación y la maduración del aprendiz o los procesos de enseñanza.

Estructura y función

Para Wellman, (1990), Claxton, (1984) y Rodrigo (1993) las teorías son sistemas interpretativos de la realidad, constituidos por un conjunto de afirmaciones, organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos. El recurso a esta categoría tiene el propósito de dar cuenta del carácter de *dominio* de los conocimientos en la psicología cognitiva. Se trata de capturar la especificidad de conceptualizaciones que se adecuan a los diferentes campos de fenómenos o entidades, y que van desde las matemáticas hasta la naturaleza o las relaciones sociales.

Además, como nuestra preocupación es el estudio del sentido común desde las perspectivas de la psicología cognitiva y de la psicología social, nos detendremos en los siguientes rasgos de las TI: a) son implícitas, b) adaptativas, c) se producen personalmente, y d) responden a las demandas de los escenarios concretos en los que se producen.

a) Las TI son *implícitas* por ser inaccesibles a la conciencia individual, su formato representacional no puede ser explicitado verbalmente por los individuos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993; Rodrigo 1994). Es decir, no se trata de formulaciones verbales sistemáticas porque los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar. Así, pueden existir incoherencias e inconsistencias entre las ideas que conforman éstas teorías, sin que el sujeto sea consciente de las mismas porque no puede tematizar sus conocimientos, simplemente los utiliza. La adquisición de las TI ocurre con independencia de los intentos conscientes por aprender y sin conocimiento explícito acerca de lo que se ha adquirido (Dienes & Perner, 1999).

Más aún, renovando a la psicología cognitiva tradicional, los autores que comparten esta perspectiva no interpretan a las TI en términos de un sistema conceptual almacenado en algún lugar de la mente, “esperando” ser recuperados para resolver problemas. Según la tesis de la *encarnada mente* (Pozo, 2001), dichas teorías no serían sólo elaboraciones de un aparato mental de tipo formal, sino que se originarían según los modos en que nuestro cuerpo nos informa de los cambios del mundo. En este sentido, las experiencias corporales no se traducirían directamente en un procesamiento simbólico, permaneciendo tácitas con respecto a su ulterior explicitación verbal.

Cabe aclarar que no se trata de un modo único de ser “implícito”, sino de un continuo que desde un grado de no conciencia radical, hasta un reconocimiento casi inmediato del contenido de las ideas. Lo propiamente implícito es el origen

y las relaciones entre los contenidos de las TI (Scheuer, comunicación personal, enero 2005).

b) El hecho de utilizar tales interpretaciones y no poder formularlas de manera explícita, las vincula con un saber hacer. Se trata de un conocimiento destinado a adecuarse a la exigencia de tomar decisiones para la acción. Claramente, el saber propiamente declarativo supone una distancia con aquellas demandas. Es más, con frecuencia predomina en los individuos la búsqueda de ideas eficaces respecto a un problema, sin interesarse en la verdad o falsedad de las afirmaciones.

Por lo tanto, las representaciones producidas de este modo tienen una función pragmática, lo que constituye, junto a su carácter implícito, la razón principal de su resistencia a ser modificadas. Incluso, según Rodrigo, cuando aparecen situaciones que no coinciden con lo que se predice, la propia versión cotidiana se mantiene: “[...] porque las cosas son como son y no caben otras interpretaciones posibles.” (1997, p. 179).

c) Las TI son elaboraciones personales, aunque no puramente individuales, lo que permite evitar el sentido asocial que suele darse a este último término. Sin duda, parten de experiencias individuales con alguna pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social (por ejemplo, la experiencia directa de situaciones de la vida o de tipo simbólico). Las experiencias socio-culturales se constituyen en la materia prima para la inducción personal de las TI, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente.

Específicamente, la construcción de teorías se lleva a cabo en el escenario cultural que impone restricciones al contenido que se elabora y al propio funcionamiento de la *maquinaria cognitiva*. Los autores entienden por escenario: “[...] un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, “negocian” una representación compartida del contenido de las mismas” (Rodrigo, 1997, p. 180). Esta perspectiva incluye en la descripción de tales negociaciones, dos aspectos de carácter invariante, cuya conjunción permite comprender la formación de las TI. Por un lado, las capacidades innatas de cooperación y negociación con las cuáles nacen los sujetos y que les permiten conectarse afectiva e intelectualmente a los otros. Por otro lado, toda sociedad garantiza los espacios participativos donde las personas realizan intercambios y construyen conocimiento.

d) Un rasgo crucial de las TI es su referencia a situaciones episódicas, porque se sintetizan ante demandas contextuales específicas. Dichas teorías explican y predicen situaciones vividas y tienen un status mental al ser una especie de registro de las mismas. Más aún, sólo se las puede interpretar como respuestas a demandas específicas del entorno vital: “[...] no se almacenarían en la memoria a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta

a una demanda cognitiva.” (Rodrigo, 1997, p. 183). Las representaciones no son abstractas, están conectadas a las experiencias vividas por la mediación de los modelos mentales, que les permiten adecuarse a las situaciones específicas. Precisamente, un modelo mental: “[...] se define como una representación episódica que incluye personas, objetos y sucesos enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales” (Pozo y Rodrigo, 2001, p. 411).

En síntesis, se trata de una integración en la memoria operativa de, por un lado, los trazos que contienen la información proveniente de la teoría implícita y por el otro, los trazos episódicos del modelo mental referidos a la situación específica.

El cambio de las TI

Se puede considerar la construcción personal de las TI como un tipo de cambio ya que se trata de la dinámica o formación de las ideas. Como se ha dicho, en tal construcción juegan un rol las negociaciones de significado que transcurren en los escenarios culturales. Más aún, tales teorías son elaboradas por cada individuo, al activarse su maquinaria cognitiva, siempre y cuándo aquellos escenarios lo hagan posible. De aquí deriva que las mismas son compartidas por los integrantes de un mismo grupo social (Rodrigo, 1997).

En otro sentido las TI no se mantienen idénticas en tanto cambian a través de su uso. Aunque no se trata de cambios globales de su contenido, sino de ajustes a las demandas específicas de los escenarios socioculturales. Es decir, sólo se modifican los modelos mentales que permiten la adecuación de las TI a las situaciones.

Para una modificación explícita es necesario que haya conciencia de las dificultades o contradicciones con las situaciones o con otras teorías, lo que puede acarrear su reconstrucción. En síntesis, los cambios reflexivos suponen la intervención de algún dispositivo diseñado a tal fin, siendo el escolar el más indagado al respecto.

Las TI y la ciencia

Para el enfoque psicológico cognitivo, el estudio del sentido común se centra fundamentalmente en su oposición y relación con el conocimiento científico. En este sentido, se pueden mostrar algunas notas que los distinguen, desde el punto de vista de su función o su modo de legitimación.

En primer lugar, el conocimiento de sentido común presenta una orientación principalmente pragmática ya que su función es resolver problemas planteados en el trato cotidiano con los objetos y su eficacia es a corto plazo. Es decir, el

éxito en su aplicación a los problemas predomina claramente sobre las condiciones de verdad de las afirmaciones. Aquellas exigencias de utilización de los saberes para resolver las situaciones prácticas evita que el individuo pueda tomar cierta distancia y examinar las condiciones de verdad de sus afirmaciones. Así, no hay observaciones sistemáticas ni intentos de refutación.

Más aún, en la vida cotidiana las cosas son como parecen, y lo que sucede es evaluado en términos confirmatorios, sin dar lugar a las sombras de la sospecha intelectual. Por el contrario, la práctica de las ciencias incluye centralmente un oficio de argumentación y puesta a prueba de las hipótesis, tratando de excluir los sesgos confirmatorios. Sin embargo, cabe mencionar que los presupuestos que guían la formulación de hipótesis durante el ejercicio de la ciencia, permanecen implícitos también para los investigadores.

En segundo lugar, las afirmaciones contenidas en las TI se presentan con relativa consistencia, lo que hace posible su poder explicativo y la predicción de fenómenos. Sin embargo, son mucho menos sistemáticas que las teorías científicas, y sobre todo, por ser implícitas, no disponen de reflexiones que puedan evitar las inconsistencias conceptuales.

Finalmente, la modificación de las teorías implícitas en dirección a las teorías científicas, durante la enseñanza de estas últimas, no equivale a su sustitución o su desaparición, sino más bien a su reorganización (Rodrigo y Pozo, 2001). Justamente, por ser apropiadas a la resolución de los problemas de la vida cotidiana, serán activadas cada vez que sean requeridas por las demandas específicas de dichos escenarios. Cada tipo de situación contextual dará lugar a la utilización de conocimientos científicos o de sentido común según sea el caso.

Aspectos metodológicos

Las TI pueden ser tratadas como variables dependientes o independientes, de acuerdo a la finalidad de las investigaciones. Por un lado, pueden ser consideradas en tanto tipos específicos de conocimientos ya sean infantiles o de algún grupo en particular. Por el otro, pueden ser consideradas como factores a tener en cuenta en el momento de, por ejemplo, planificar una clase o diseñar dispositivos destinados al cambio conceptual, en este caso no serán ellas el fenómeno en indagación sino un elemento que puede influir en el estudio del mismo.

Dada la finalidad de este trabajo, nos interesan los estudios que se ocupan de la descripción de las TI. La metodología utilizada en dichas indagaciones, combina el análisis cualitativo con el cuantitativo, según los diferentes momentos que componen el proceso de investigación y las finalidades de los mismos. Según Rodrigo (et. al., 1993) en un primer momento es necesario recurrir a métodos cualitativos ya que permiten que la distorsión de la realidad sea mínima, para luego utilizar metodologías cuantitativas más cerradas.

Así, para la mencionada autora, el primer paso en este tipo de investigaciones consiste en una revisión histórica de los modelos culturales convencionales (teorías científicas o no) sobre el dominio de interés. Estos serán utilizados como guía para la indagación de las TI, permitiendo estudiar las concepciones individuales a partir de un plano normativo externo. Por ejemplo, las teorías sobre el aprendizaje del dibujo permiten identificar y organizar el conocimiento expresado en las TI. Luego, se indaga hasta qué punto los conocimientos de referencia son asumidos por los sujetos, utilizando, entre otros instrumentos, cuestionarios basados en situaciones hipotéticas de la vida cotidiana, o escalas. Finalmente, se realiza un análisis estadístico de los datos obtenidos, estableciendo así el contenido de las TI.

Las representaciones sociales

Resulta difícil brindar una definición precisa del concepto de Representación Social debido a que se sitúa en la encrucijada de diferentes disciplinas y niveles de análisis (Castorina y Kaplan, 2003). En esta presentación haremos hincapié en las RS como una modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social.

Una RS es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto. Desde un punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significante, de modo tal que se convierten para los individuos en “la realidad misma”. Ellas son la reconstrucción de un objeto social, al presentar rasgos de creatividad e involucrar tanto, una interpretación de las situaciones, como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989). Fundamentalmente, “[...] la representación (es) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet 1989, p. 43) en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las RS, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a su formación; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social.

Sin duda, para esta perspectiva teórica, el sujeto es un grupo social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural. En este sentido, dicho sujeto no es individual, aunque los individuos se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente. De esta manera, los aspectos cognitivos de las RS adquieren para los psicólogos sociales un rasgo peculiar: incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo y su participación en la cultura. Así, se establece una relación estrecha

entre identidad social y RS. Estas últimas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que pueden adoptar los individuos, configurando de este modo su identidad social (Loyds & Duveen, 2003).

Se ha indagado desde esta perspectiva entre otros fenómenos: el psicoanálisis (Moscovici, 1961), la locura en medios rurales (Jodelet, 1989), la inteligencia (Mugny y Carugati, 1985), el género (Lloyd y Duveen, 2003), la normativa institucional (Emler y Moscovici, 1987), el SIDA (Marková y Wilkie, 1987).

Estructura y función

Nos centraremos en algunos de los rasgos que resultan característicos de las RS, aunque cabe aclarar que dada su peculiaridad, los mismos no siempre coinciden con los señalados en el caso de las TI: a) son implícitas, b) significan lo novedoso, c) son episódicas; d) cumplen la función de teorías

a) Son implícitas, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. Dichas producciones colectivas desbordan la conciencia individual, y en tal sentido decimos que son tácitas. Es decir, la vivencia de las RS implica para los sujetos la ignorancia de su carácter social.

Marková (1996), entre otros psicólogos sociales, se ha preocupado por la “fuerza” de las RS para imponerse a los individuos, suministrándoles un modo de ver las cosas del que no pueden evadirse. Esto es, “[...] las representaciones sociales *detienen al sujeto* en las formas de pensamiento existente prohibiéndole el pensamiento libre y forzando una manera concreta de concebir el mundo” (p. 170) Claramente, la imposición sin apelación de las RS a los individuos se asocia con su carácter de implícitas, en tanto éstos desconocen su origen y su función social.

b) La conformación de las RS depende de su función en la vida de los grupos sociales. Al ser conocimientos que reordenan significativamente los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales y por lo tanto, influyen sobre los comportamientos. Por ejemplo, el mundo de la enfermedad, tal como la define el sentido común, determina los actos del grupo social con los enfermos (Jodelet, 1989). Así, las RS se producen para otorgar sentido a situaciones sociales (la transmisión de una teoría científica o un episodio desconocido, tal como el SIDA) que al ocurrir producen un “vacío” de sentido social (Moscovici 2001). Por medio de la producción de RS el grupo crea una “realidad”, un referente al cuál remitir lo extraño o incomprensible de los acontecimientos. Se trata de un conjunto de clasificaciones significativas que se producen para salvar alguna *fisura* en la cultura.

Estamos ante un proceso de familiarización que permite tornar inteligible la extrañeza derivada de las nuevas situaciones. Específicamente, el proceso de elaboración de las RS se lleva a cabo mediante la interacción dialéctica de los

mecanismos de anclaje y objetivación. El primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. El segundo consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, conformando un núcleo figurativo, que concretiza conceptos abstractos. De este modo una creencia es puesta por el grupo en el lugar de “lo real”.

c) Las RS son “episódicas”, ya que su producción social tiende a llenar los vacíos producidos por las fisuras situadas en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura. Justamente, para cumplir esa función se elabora una imaginización o concretización figurativa de las entidades abstractas, como los conceptos de una ciencia (como el inconciente en el psicoanálisis o el constructivismo en educación). Como consecuencia de lo anterior, cada miembro de un grupo tiende a utilizar tales imágenes para enfrentar el extrañamiento social que experimenta.

d) Ahora bien, en la medida en que tales producciones sitúan los fenómenos extraños en un sistema de significados preconstruidos, las RS cumplen la función de las teorías porque permiten describir, clasificar y hasta explicar por qué suceden los acontecimientos sociales (Moscovici y Hewston, 1984). Ellas otorgan significado a objetos más específicos de la vida social sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo, es decir, se recortan sobre un horizonte ideológico. (Jodelete, 1989)

Sin embargo, los psicólogos sociales no examinan la “teoría” como sistema conceptual, o a sus relaciones con las experiencias, en el sentido debilitado en que antes nos referíamos a las teorías del sentido común en la psicología cognitiva. En esta perspectiva se privilegia el análisis de la función de las RS por sobre la caracterización de su organización estrictamente lógica o cuasi-lógica

El cambio de las representaciones sociales

El cambio de las RS se puede estudiar en los términos de su emergencia según distintas dinámicas sociales. Wagner y Eljebarrieta (1997) distinguen tres modos diferentes de producción de las RS que determinan sus distintas duraciones en el tiempo.

El primero se refiere a la divulgación de los avances científicos en la comunidad leiga, como el clásico estudio de Moscovici (1961) que da inicio a este campo de investigación. En este caso, los conocimientos disponibles en la comunidad no permiten asimilar la novedad del saber psicoanalítico, dando lugar a una transformación de la teoría científica por los procesos de objetivación y anclaje. De este modo, los conocimientos disponibles se articulan con las modificaciones de la teoría en su propagación y difusión por el cuerpo social.

El segundo modo se refiere a las RS construidas a través de la historia de las prácticas sociales que proporcionan a los sujetos la identidad social propia de

una comunidad específica, como por ejemplo, los roles sexuales o la relación madre-hijo. Por lo tanto, son mucho más estables y su cambio es gradual, lo que garantiza la estabilidad de los intercambios de la vida cotidiana.

El tercero se refiere a las RS que surgen por la confrontación entre los grupos sobre aspectos conflictivos de la vida social, que al tener un interés actual, son diacrónicamente menos estables y sincrónicamente menos válidas en tanto son compartidas por grupos más pequeños. Así, por ejemplo podemos mencionar a los movimientos de protesta o la preocupación ecológica.

Nos permitimos añadir otra situación que produce cambios en las RS: los procesos de enseñanza en contextos didácticos. Este tipo de modificación supone una difícil *ruptura* con las representaciones previas de los alumnos, lo que pocas veces ocurre. De este modo las creencias sobre la autoridad política “personalizada”, o el género naturalizado, funcionan como *obstáculo epistemológico* para la adquisición del conocimiento disciplinar. Se trata de promover su reorganización, en dirección a los conceptos del saber a enseñar.

Representaciones sociales y el conocimiento científico

Los psicólogos sociales han puesto énfasis en las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el científico. Básicamente, han derivado los conocimientos “comunes” de los científicos divulgados por los medios de comunicación. Por otra parte, reconocen que los sujetos utilizan solamente una fracción reducida de la ciencia, particularmente aquella vinculada a ciertos aspectos de su práctica profesional. El conocimiento de sentido común se adquiere durante los intercambios con los otros miembros de la comunidad, sin ser necesaria la enseñanza explícita. Generalmente cuándo esta última interviene sólo produce un efecto marginal en la configuración del saber cotidiano (Moscovici, 2001).

Por otra parte, y a diferencia de lo que ocurre en el conocimiento científico, las personas que comparten el sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis, como sí lo hacen los científicos con sus propias teorías. Esto se debe a que las personas participan vívidamente en la implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones contextuales. Los individuos están demasiado implicados afectiva y valorativamente con las creencias que constituyen su identidad social. Por ello, prácticamente no hay intentos de verificación, a diferencia de lo que sucede en ciertos momentos claves de la construcción del conocimiento científico.

Por último, es preciso subrayar que de modo semejante al conocimiento científico, las RS exhiben un carácter intrínsecamente cultural e histórico, en la perspectiva adoptada por los psicólogos sociales. De ahí que las RS no son las mismas para todos ni para siempre. Se modifican en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales o sociales.

Aspectos metodológicos

Como se ha mencionado, las RS son construcciones colectivas, y el resultado de un procesos de desarrollo, por lo tanto, su estudio implica una perspectiva genética. Así, la posición metodológica básica las aborda desde el punto de vista de su transformación, en tres niveles de análisis diferentes: sociogenético, ontogenético y microgenético.

Sin duda, el nivel mas importante es el de la sociogénesis, ya que pone en evidencia el carácter histórico y social de la producción de las RS (Lloyd & Duveen, 2003). Si bien la mayoría de los estudios las describen en un momento determinado, su comprensión exige situarlas finalmente en una perspectiva diacrónica, ubicarlas como un momento particular de un proceso de desarrollo más amplio. Por ejemplo, Moscovici estudió las representaciones del psicoanálisis en el año '61 pero es claro que la génesis de las mismas se remonta a la aparición de la obra freudiana. Por su parte, D. Jodelet (2003) mostró las modificaciones sufridas por las representaciones y prácticas corporales a partir de los '60. Sus investigaciones muestran que no solo se modificó la vivencia del cuerpo propio sino también las categorías para su aprehensión como objeto de conocimiento, las cuales han influido en las diversas prácticas que lo involucran.

El nivel ontogenético refiere al proceso por el cual los individuos reconstruyen las RS existentes previamente en el grupo al que pertenecen, cuando se apropian de las mismas. Dicho proceso no se limita sólo a la infancia, tiene lugar siempre que los individuos ingresan a un grupo. Así, las RS se activan en los individuos bajo la forma de identidades sociales.

Por su parte, el proceso microgenético refiere al modo en el que las RS son evocadas y construidas en las interacciones sociales. Es decir, ellas se evidencian en la manera en que los sujetos conciben la situación de interacción, en que se ubican y definen a sí mismos y a los otros en ésta. Más específicamente, el modo en el que ellos se comunican, discuten, resuelven conflictos, etc.

Además, la indagación de las RS recurre a combinaciones de metodologías cualitativas y cuantitativas provenientes de diferentes disciplinas, dado que se trata de un fenómeno complejo compuesto por valores, creencias, actitudes, etc., que exige ser estudiado en el contexto en el que tiene lugar. Entre éstas se destacan: observación, entrevistas individuales o grupales, estudio de documentos (escritos, visuales, icónicos, etc.), encuestas y escalas. Por su parte, Moscovici (2001) considera que la observación es un instrumento fundamental para el estudio de las RS, porque permite abordar al fenómeno en el contexto en que se desarrolla, es decir, estudiarlo en las interacciones sociales. Cabe señalar que, dada la mencionada complejidad de las RS se recurre a la triangulación metodológica como modo de asegurar la validez de los datos, y los procedimientos utilizados (Flick, 1992).

Finalmente, si bien la RS pueden ser consideradas como variables dependientes o independientes para el diseño de investigaciones, Moscovici

(2001) señala que la mayoría de las indagaciones desarrolladas las han incluido como variables independientes. Esto se debe a que, como ya se dijo, determinan lo que la realidad es para los sujetos y por lo tanto sus reacciones ante los fenómenos y acontecimientos.

Relaciones entre las TI y las representaciones sociales

Hemos planteado un problema a la psicología cognitiva y a la psicología de las RS: ¿cuál es la estructura y la función del conocimiento del sentido común? Como se ha visto, las respuestas ofrecidas ponen de relieve que las RS y las TI tienen algunos rasgos aparentemente semejantes, entre otros: una cierta organización racional, el ser implícitas, la resistencia al cambio o el sesgo confirmatorio que presentan, hasta una función de guía en la vida cotidiana. Es más, los términos del lenguaje empleado resultan en ocasiones los mismos, tales como “representación”, “teoría implícita”, “contexto cultural”, “sesgo confirmatorio”, “saber práctico”. Ahora bien, trataremos de establecer si los conceptos correspondientes, denominados con los mismas palabras, tienen un significado similar en el corpus de cada programa de investigación. Otro tanto puede decirse respecto de la perspectiva metodológica adoptada en cada programa, como por ejemplo, el recurso a la historia de las ideas.

Las representaciones. La noción de representación atraviesa la historia de la filosofía, desde Aristóteles, pasando por Descartes y la escuela de Port Royal, hasta los críticos en la filosofía contemporánea (Rorty, 1979). También, adquiere sus rasgos propios en sociología, en lingüística o en psicología cognitiva. Su utilización en ésta última supone la idea de símbolo o imagen que se procesa en un aparato mental tajantemente separado del mundo, siguiendo la tradición cartesiana. Pero se han producido cambios relevantes impulsados por las dificultades de esta perspectiva para atrapar las características del conocimiento de sentido común; además, por la influencia de la perspectiva del *embodiment* (Varela et al, 1991, Overton, 1994) y del conexionismo. Es el caso de Pozo (2001), para quien el procesamiento no es puramente sintáctico y encerrado en el dispositivo mental interno, sino que lo considera inseparable de las informaciones de un cuerpo vivido y no solo objetivo (en el sentido de ser estudiado por la biología).

Por el lado de la psicología de las RS, evocamos la clásica afirmación de Jodelet, respecto de que una representación social es la representación de alguna cosa (el objeto) por alguien (el sujeto), de modo que ella depende tanto de las características del objeto, como del sujeto. Su interpretación muestra que las representaciones están en lugar de las situaciones del mundo, restituyen simbólicamente algo ausente, son significantes ya que siempre significan algo para alguien, y expresan el punto de vista del sujeto social.

Principalmente, las RS no son una simple reproducción sino una reconstrucción del objeto social. Esta posición constructivista en la relación con el objeto parece evitar, *prima facie*, el dualismo entre mundo y mente en el que se apoya la representación en la psicología cognitiva. Además, esta noción remite a una construcción social, cuyo precursor es el concepto de representación colectiva de Durkheim, despojado de su escisión de la actividad individual.

Sin embargo, los psicólogos partidarios de la psicología discursiva (Potter & Edwards, 1999) reprochan a los psicólogos sociales la utilización del término “representación” por considerarlo un concepto que refiere a la actividad mental de los individuos. Lo que implica no abandonar el enfoque cartesiano propio de la psicología cognitiva, quedando prisioneros de los dualismos mente-cuerpo, mente-mundo. Es probable que la tesis de la construcción de las RS, en tanto una estructuración dialéctica de la realidad social, sea suficiente para rechazar este calificativo. Por otra parte, es difícil sostener una psicología que prescinda por completo de una cierta vida mental y se reduzca al análisis de los intercambios discursivos. Quienes se ubican en esta perspectiva se aproximan a un conductismo de nuevo tipo (Duveen, 2001).

El agente de la elaboración. Subrayamos que para la psicología cognitiva la elaboración de las TI es un proceso enteramente individual, aunque se realiza en los formatos de interacción sociocultural que suministran la materia prima. Como éstos formatos son compartidos por un mismo grupo, se entiende que los individuos elaboren teorías semejantes. De este modo, hay un conocimiento común porque aquellos comparten experiencias en un mismo escenario sociocultural. (Rodrigo, 1997; Rodrigo, et al, 1993). Pero, en ningún caso hay representaciones específicas (de grupo o clase) que sean apropiadas por los individuos.

Por el contrario, las RS se producen en las propias prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. Para los psicólogos sociales, los individuos de un grupo no solo comparten el mismo escenario cultural y negocian entre ellos lo que entienden del mundo, sino que comparten los mismos significados producidos socialmente. “Las personas nacen dentro de entorno social simbólico, lo dan por supuesto de manera semejante a como lo hacen con su entorno natural y físico [...] Por lo tanto, éste existe para las personas como sus realidad ontológica y ellas [...] perpetúan el status ontológico de su entorno social simbólico mediante sus actividades habituales y automáticas de reciclaje y re-producción” (Marková, 1996, p. 164).

Por tanto, puede inferirse que la conexión entre individuo y sociedad adopta una polaridad diferente: mientras la psicología cognitiva centra su análisis en la elaboración personal, en base a un aparato mental natural *encarnado* que procesa información cultural, la psicología social se centra en el estudio de la formación y transmisión social de las RS, mientras los agentes se apropian de ellas

activamente. Ahora bien, la mutua interdependencia entre estos aspectos parece sustentable en el enfoque de las RS, ya que Moscovici prolonga una tradición relacional -de interdependencia entre individuo y sociedad- derivada principalmente del pensamiento hegeliano.

En cambio, dicha interdependencia es aún discutible en la psicología de las TI. Aunque se intente eliminar el carácter formal de la actividad computacional básica, el problema es el aparato mental. Las dificultades en romper el dualismo entre individuo y sociedad o entre aparato natural y contexto cultural derivan de que dicho dispositivo no se ha historizado en sentido estricto. Sin duda, la corriente del *embodiment* (Varela, et al, 1991) que coloca al cuerpo vivido como constitutivo del funcionamiento mental ha ayudado a cuestionar aquellos dualismos, otorgándose un papel imprescindible a los escenarios socio-culturales y a las informaciones corporales en la formación de las TI. Pero el aparato que procesa las informaciones corporales y contextuales no se modifica por el impacto de las prácticas sociales. Las actividades de origen socio-cultural no llegan a historizar al propio aparato mental, no se reconoce aún un nivel de estructuración social de la subjetividad.

El carácter implícito. El aprendizaje de las TI puede compararse con la apropiación de las representaciones sociales: ambas se adquieren por fuera de dispositivos instruccionales, sin un propósito deliberado de adquisición ni de transmisión y sin que se tenga conciencia de dicha adquisición. Con todo, es cuestionable el uso del término aprendizaje para las RS porque se trata de procesos grupales y no de procesos psicológicos individuales.

En otro sentido, el modo de interpretar la relación entre individuo y sociedad determina el significado específico que adopta el carácter implícito del conocimiento cotidiano. En el caso de las TI, se trata de representaciones tácitas en el sentido de que las experiencias corporales con el mundo no son inmediatamente tematizables. Los individuos no las pueden explicitar directamente ya que ello supone un esfuerzo ulterior de redesccripción representacional (Pozo, 2004). Por otra parte, las RS escapan a la conciencia individual por ser comparadas por los grupos sociales y ser socialmente producidas.

Lo que subyace a la conciencia individual de las situaciones es nítidamente diferente en ambos casos. Las TI son lo que podemos conocer del mundo según las restricciones naturales propias de nuestro aparato mental, derivadas de la evolución natural y según la modalidad del escenario de interacción social del que participamos. Las RS son lo que son por la índole de las prácticas sociales en las que se han elaborado. Por esta razón, se imponen sobre los comportamientos de los individuos y sus percepciones del mundo social. De lo dicho se infiere que el significado que adquiere el término “implícito” es relativo a la organización conceptual de cada programa de investigación.

Cuestiones metodológicas

Aquí nos permitimos insistir en el dinamismo histórico de las RS, que es el núcleo de la investigación de los psicólogos sociales. Esto último es puesto de relieve por los métodos genéticos de investigación: la comparación de sus estados en diferentes momentos, a través de las entrevistas y el estudio de documentos que permite reconstruir sus cambios históricos.

Por su lado, los estudios sobre las TI se interesan en las diferencias en las teorías elaboradas por los individuos (por ejemplo, las teorías sobre la enseñanza en los maestros) aunque en el marco de la historia de los modelos culturales (Rodrigo, et al; 1993). Es decir, no se trata de reconstruir la génesis histórica de las TI, ni de buscar una reconstrucción epistemológica de las teorías científicas (por ejemplo, de las teorías de la enseñanza o del aprendizaje). Así, la secuencia histórica brinda solamente algún patrón de comparación respecto de las teorías individuales.

Por otra parte, los investigadores de las TI, no consideran la observación de las prácticas sociales como un modo de acceder a las conceptualizaciones ingenuas de los sujetos. En cambio, la misma es crucial para la indagación de las RS, ya que tienen su origen en las prácticas sociales y a la vez condicionan el modo de actuar de los sujetos.

Otro aspecto que las distingue ambas categorías es el tipo de unidades de análisis utilizadas. Si bien utilizan las mismas técnicas estadísticas (por ej. el análisis factorial) para identificar relaciones y regularidades entre los datos, las TI las indagan a nivel intrapersonal, mientras que las RS lo hacen a nivel interpersonal.

Relaciones con la ciencia

La propia teoría de las RS se ha originado como un intento de recuperar al sentido común, diferenciándolo de la ciencia, y otorgándole un valor cognosctivo propio. Por otra parte, las RS se vinculan directamente con la presencia relevante de la ciencia en la cultura y la vida de la sociedad, ya que un sector del sentido común se conforma en la comunicación social del conocimiento científico.

En cambio, las TI no provienen de un proceso de transmisión social de la ciencia, sino de la exigencia para cada individuo de responder a las demandas de su vida cotidiana, de modo tal que el proceso de elaboración de las respuestas “se parece” a una teoría científica. Sin duda, su estudio se ha efectuado utilizando como modelo lo que postula la epistemología sobre el saber científico, empezando con la noción de teoría. Pero, en su formación no ha operado la ciencia, a menos que consideremos a esta última como parte de la cultura que constituye el escenario de la elaboración personal.

El cambio

La contradicción con la experiencia de los objetos no parece intervenir en la modificación de las RS, mientras que el ajuste de las TI a las demandas de la vida cotidiana puede depender de variaciones en la actividad de resolución de problemas. Cabe mencionar que bajo las condiciones en que se propone la enseñanza de la ciencias, especialmente de las ciencias sociales, tienen lugar ciertas modificaciones tanto en las TI como en las RS, aunque presentando las peculiaridades derivadas de los rasgos de cada.

Las dificultades en la modificación de las RS en la enseñanza no depende solo de su éxito continuado en las situaciones cotidianas, como sería el caso de las TI, sino de una resistencia de orden ideológico y afectivo. Ellas integran la información a un sistema de conocimiento compartido, que incluye valores, así como una fuerte tonalidad de rechazo o aceptación de su contenido por parte de los individuos. Sin embargo, también se ha mencionado una resistencia emocional con respecto a la modificación de las TI. Al parecer, los individuos se esfuerzan por mantener una relativa continuidad de su identidad personal, con lo que rechazan las ideas que contradicen sus creencias básicas (de la Cruz, Scheuer, Castorina, 2001).

Perspectivas

En base a los desarrollos anteriores, intentaremos una interpretación provisoria de las relaciones epistémicas entre las RS y a las TI, con el propósito de avizorar su futuro, tomando en cuenta los proyectos intelectuales que las han producido.

Ante todo, recordamos las ideas de los psicólogos cognitivos sobre las RS y de los psicólogos sociales sobre la psicología cognitiva. Rodrigo (et al, 1993) cuestionó la imposición de lo social respecto de lo individual, propia de la herencia durkhemiana de las RS. Esta autora cuestiona a Moscovici porque – según su lectura – explica la variedad polifacética de la realidad como producto de una subjetividad colectiva que elabora las RS: “[...] sigue manteniendo *la primacía de lo social sobre lo individual*, ya que defiende que son las representaciones la que guían los pensamientos [...] Además, estas representaciones se imponen a los individuos como el producto de una secuencia global de elaboraciones que tiene lugar en el tiempo y que es el logro de generaciones” (Rodrigo, et al, 1993 p. 44).

Además, la autora cuestiona la ausencia de un sesgo subjetivo en las RS, ya que éstas se constituyen únicamente por los mecanismos de objetivación y anclaje. Considera que los aportes de las perspectivas individuales son imprescindibles para entender la relatividad de los sistemas interpretativos de la realidad.

Por el contrario, Moscovici considera a todo sesgo como una expresión de la diversidad de los grupos heterogéneos y no como limitaciones individuales. Es sabido, por otra parte, que la propia constitución de la teoría de las RS respondió a la necesidad de superar la psicología cognitiva entendida como una ciencia natural con una orientación fuertemente individualista (Moscovici, 2001). En esta perspectiva, resulta limitada la tesis de la representación solo como una elaboración mental de un objeto interno, ignorando su carácter social. En contra de la crítica de Rodrigo, antes mencionada, los sesgos no son subjetivos sino que expresan una forma de conocimiento producida por un grupo en una situación social (Duveen, 2001)

En este punto, formulamos una tesis epistemológica: la credibilidad de los resultados de las indagaciones depende, por un lado, de su consistencia con las tesis centrales de cada programa y por otro, del éxito en la aplicación de los procedimientos metodológicos pertinentes a los problemas planteados. En este sentido, muchas de las indagaciones sobre las RS y las TI mencionadas son consistentes con las tesis centrales y tienen suficiente corroboración empírica.

Ahora bien, las tesis ontológicas en cada proyecto son diferentes, según el sentido común se fundamente en la biología o en la historia social, es decir, que se lo considere propio de los individuos, de su inserción social, o de la interdependencia de ambos términos. También podemos distinguir sus tesis epistemológicas: según cómo se caracterice el modo de producción del conocimiento científico; se defienda la unicidad o diversidad de los procedimientos de investigación; o se asuman diferentes esquemas explicativos. Dichas posiciones teóricas permiten a los psicólogos plantearse ciertas cuestiones y hacen invisibles otras.

El “marco epistémico” constituido por las tesis mencionadas, sea dualista o relacional, no determina la marcha de las indagaciones, ni la adecuación metodológica a los problemas, ni decide por sí mismo la validez de los resultados alcanzados. En otras palabras, postular una concepción del mundo naturalista, más o menos revisada, o subrayar una visión socio-histórica del conocimiento de sentido común, o ser un partidario de explicaciones unidireccionales, no permite establecer directamente las bondades epistémicas de las investigaciones psicológicas.

En base a las consideraciones previas, es factible hacer un análisis comparativo acerca de cuántos problemas resuelven las indagaciones que son suscitadas por cada marco epistémico, o si pueden evitar la inconsistencia o vaguedad de sus conceptos. Esto es, podríamos evaluar la calidad de cada programa según su potencialidad para formular hipótesis originales o nuevos problemas, o en términos de su renovación o estancamiento metodológico. Aunque en este espacio no pretendemos llevar a cabo dicho análisis epistemológico.

Sin embargo, es difícil no pronunciarse sobre una cuestión meta-teórica: ¿Las hipótesis de cada proyecto sobre el sentido común son incompatibles? o ¿el hecho de trabajar en una línea de investigación, obliga a abandonar la otra?

Claramente, investigar el conocimiento cotidiano desde la problemática de la actividad cognitiva individual es compatible con indagarlo desde la perspectiva de la producción social de creencias. Consideramos que no hay contradicción entre afirmar la elaboración personal de hipótesis y en afirmar que los individuos interpretan el mundo desde aquellas creencias compartidas. Pero es preciso interpretar a tales hipótesis respecto de la problemática central y de las tesis epistemológicas y ontológicas de cada programa. Nuestro análisis ha distinguido un marco dualista, subyacente a la psicología cognitiva, y los intentos de superación iniciados por los autores que hemos estudiado en este trabajo. Sin embargo, la vigencia de un aparato mental preconstituido sigue planteando problemas al diálogo fructífero con los psicólogos de las RS.

Por su parte, la mayoría de los autores inspirados en las ideas de Moscovici han sostenido el predominio de la práctica social sobre la actividad individual, pero en la interacción, en un sistema relacional que involucra la intervención individual en toda acción social. Como se ha dicho, el mundo de las RS sería inaceptable si los individuos no las reprodujeran o transformaran.

Si se quiere avanzar en relacionar los programas de investigación en una perspectiva de colaboración, no basta con señalar la ausencia de contradicción entre las hipótesis más relevantes. El diálogo entre los mismos e incluso su cooperación posible requiere de un espacio teórico común. En otras palabras, que la interpretación del funcionamiento mental, en un caso, pueda admitir consistentemente la actividad de las RS o al menos la posibilidad de una articulación entre las categorías; de modo recíproco, que la apropiación de las RS pueda involucrar o dar lugar a un tipo de actividad conceptual individual, capaz de modificarlas durante su adquisición. En nuestra opinión, el marco epistémico relacional o sistémico (Castorina y Baquero, en prensa) – que no podemos desarrollar aquí – permite articular el conocimiento individual y las prácticas sociales, la naturaleza y la cultura, la actividad mental y las vivencias corporales.

Referências Bibliográficas

- ABRIC, Jean Claude. “Les représentations sociales: aspects théoriques”, en Jean Claud Abris (comp) *Pratiques sociales et Représentations*. Paris. PUF, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris. Seuil, 1997.
- CAREY, Susan & SPELKE, Elizabeth A. Conocimiento de dominio- específico y cambio conceptual. In: LAWRENCE Hirshfeld y GELMAN, Susan (Comps) *Cartografía de la Mente*. Barcelona. Gedisa, 2002.
- CASTORINA, José Antonio y KAPLAN, Karina. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003.

- CASTORINA, José Antonio, BARREIRO, Alicia y CLEMENTE, Fernando. La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales, *IRICE*, 2004, p. 5-30.
- CASTORINA, José Antonio y Baquero, Ricardo (en prensa) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CLAXTON, Guy. *Teaching to learn. A direction for education*. Londres: Cassell, 1990.
- CLAXTON, Guy. *Vivir y aprender: Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- CORREA, Nieves y RODRIGO, María José. El cambio de perspectivas en las teorías implícitas sobre el medio ambiente, *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 2001, p. 461-474.
- DE LA CRUZ, María; SHEUER, Nora y CASTORINA, José Antonio. La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 11, No. 24, 2001, p. 58-63.
- DIENES, Zoltan & PERNER, Josef. A theory of implicit and explicit knowledge, *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808, 1999.
- DUVEEN, Gerard. Introduction: The Power of Ideas. En Serge Moscovici *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press, 2001.
- DUVEEN, Gerard y LLOYD, Barbara. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003
- EMLER, Nicolas; OHANA, Jocelyne & MOSCOVICI, Serge. Children's beliefs about institutional roles: a cross national study of representations of the teacher's roles. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 1987, p. 26-37.
- FLICK, Uwe. Combining methods – Lack of methodology: Discusión of Sotirakopoulou & Breakwell, *Ongoing Production on Social Representations*, 1 (1), 1992, p. 43-48.
- GRAMSCI, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México. Juan Pablo, 1986.
- HEWSTONE, Miles. *La Atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós, 1992.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós, 1984.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. En *Les représentations sociales*. París: PUF, 1989.
- JODELET, Denise. Pensamiento Social e Historicidad, *Relaciones*, 24, 2003, p. 98-113.
- LLOYD, Barbara & DUVEEN, Gerard. Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MARKOVÁ, Ivana y WILKIE, Patricia. Concept, representations, and social change: The phenomenon of AIDS, *Journal of Social Behavior*, 17, 1987, p. 398-409.
- MARKOVÁ, Ivana. En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones

- sociales. En Darío Páez y Amelio Blanco (Eds.) *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid: Aprendizaje, 1996.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. The Phenomenon of Social Representations. En Serge Moscovici *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. La conciencia social y su historia. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003
- MOSCOVICI, Serge & HEWSTONE, Miles. De la ciencia al sentido común. En Serge. Moscovici *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós, 1984.
- MUGNY, Gabriel y CARUGATI, Felice. *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Paris. Del Val, 1985.
- Heider, Fritz. *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley, 1958.
- OVERTON, Willis. Contexts of Meaning: The Computational and the Embodied Mind. W. Overton & D. Palermo (Eds.) *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- POTTER, Jonathan & EDWARDS, Derek. Social representations and discursive psychology: From cognition to action. *Culture and Psychology*, 5, 1999, p. 447-58.
- POZO, José Ignacio. *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza, 1988.
- POZO, José Ignacio. *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata, 2001.
- POZO, José Ignacio. La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio. *Investigações em ensino de ciencias*, 7 (3), 2002.
- POZO, José Ignacio y RODRIGO, María José. Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 2001, p. 407-423.
- POZO, José Ignacio y Scheuer, Nora. Concepciones sobre el aprendizaje como teoría implícita. José Ignacio Pozo y Carlos Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, 1999.
- RODRIGO, María José; RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993.
- RODRIGO, María José. Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas. En María José Rodrigo y José Arnay (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*; (pp.197-191). Barcelona: Paidós, 1997.
- RORTY, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton. Princeton University Press, 1979.
- SCHEUER, Nora; POZO, José Ignacio; DE LA CRUZ, María y BACCALÁ, Nora. ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje, *Estudios de Psicología*, 22 (2), 2001, p. 185-205.
- SCHEUER, Nora, DE LA CRUZ, María y POZO, José Ignacio. Children talk about learning to darw. *European Journal of Psychology of Education*, XVII, 2002, p. 101-114.

VARELA, Francisco; THOMPS, Evan y ROSCH, Eleanor. *De cuerpopresente*. Barcelona: Gedisa, 1991.

WAGNER, Wolfgang y ELEJABARRIETA, Francisco. Representaciones Sociales. En José Francisco Morales (Comp.) *Psicología Social*. Madrid: MacGraw Hill, 1997.

WELLMAN, Henry. *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press. 1990.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Sobre la Certeza*. Barcelona. Gedisa, 1988.

José Antonio Castorina é professor da Facultad de Psicología da Universidad de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

ctono@netizen.com.ar

Alicia Barreiro é professora da Facultad de Psicología da Universidad de Buenos Aires.

abarreiro@psi.uba.ar

Ana Gracia Toscano é professora da Facultad de Psicología da Universidad de Buenos Aires.

atoscano@psi.uba.ar



30(1):223-251
jan/jun 2005

A EDUCAÇÃO DE MULHERES COMO MÃES E PROFESSORAS NO PROGRAMA NACIONAL BOLSA-ESCOLA

Carin Klein

RESUMO – *A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola.* O presente texto apresenta algumas discussões realizadas em um trabalho de pesquisa inserido no campo da teorização cultural, principalmente na perspectiva dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, nas vertentes que têm proposto uma aproximação crítica com o Pós-Estruturalismo. Examinamos como alguns discursos veiculados pelo Programa Nacional Bolsa-Escola articulam pressupostos da psicologia do desenvolvimento para interpelar *mulheres como mães*, representando-as como mais adequadas ao exercício de funções que visam à inclusão social. É também a elas que se dirige uma série de atribuições e prescrições específicas que se traduziriam em formas hegemônicas de cuidado, proteção, administração/gerenciamento do lar e educação dos/as filhos/as, apresentadas como próprias – ou como parte – do exercício de maternidade.

Palavras-chave: *Programa Nacional Bolsa-Escola, psicologia do desenvolvimento, maternidade.*

ABSTRACT – *Education of women as mothers and teachers in the Programa Nacional Bolsa-Escola.* This article presents some discussions brought forward in a research carried out in the field of cultural theory, mainly from the perspective of both Feminist Studies and Cultural Studies, in approaches which have proposed a critical approximation to Post-Structuralism. I have examined how some discourses of Programa Nacional Bolsa-Escola articulate assumptions of Developmental Psychology to call for *women as mothers*, thus representing them as the most suitable individuals to exercise functions so as to foster social inclusion. That is the reason why they have also been the target of a number of specific attributions and prescriptions which could be translated into hegemonic forms of care, protection, home management and children education. In that context, such hegemonic forms may be presented as being appropriate for or pertaining to the exercise of maternity.

Keywords: *Programa Nacional Bolsa-Escola, developmental psychology, maternity.*

Este artigo¹ discute alguns ensinamentos veiculados e produzidos no âmbito do Programa Nacional Bolsa-Escola, que integrou, junto com outros programas, a chamada Rede de Proteção Social, instituída no Governo presidente Fernando Henrique Cardoso. Tais programas têm como foco principal o combate à pobreza e à exclusão social; e a educação é neles posicionada como meio central para alcançar tais objetivos.

No contexto da ampla discussão que se pode fazer sobre as implicações desses ensinamentos na sociedade, interessa-me explorar, neste artigo, o que eles dizem sobre e para as mulheres-mães. Examinarei as articulações entre tais ensinamentos e os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, considerando a crítica realizada por algumas teóricas feministas² a esse campo de estudo, para compreender de que modos esses pressupostos atravessam as representações maternas instituídas e divulgadas pelo Programa. A meu ver, essa articulação é mais visível nos debates que associam o exercício da maternidade, na sociedade brasileira contemporânea, a aspectos relacionados à miséria, à violência, ao trabalho infantil e ao fracasso escolar. É na tentativa de resolução desses problemas sociais que parecem justificar-se as ações e os ensinamentos dirigidos às famílias situadas abaixo da linha da pobreza.

Sem desconsiderar a relevância desses problemas, em nosso contexto social, que certamente possuem um conjunto complexo de causas, pretendo analisar como a argumentação do Programa encaminha-se para situar tais problemas, e o seu enfrentamento basicamente em torno da relação família-filho/a, ou melhor, mãe-filho/a. Sabendo que o que se diz sobre a maternidade depende estreitamente daquilo que se define como infância, interessa-me, principalmente, nessa relação mãe-filho/a, compreender como se vincula a maternidade à discussão desses problemas sociais.

A maternidade como alvo do Programa Nacional Bolsa-Escola

As ações desenvolvidas pelo Programa traçam caminhos que, atualmente, tentam consolidar os objetivos divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria do Programa Nacional Bolsa-Escola (SPNBE). É interessante analisar as formas de divulgação dessas propostas e ensinamentos à população brasileira por meio de propagandas, guias, manuais e cartilhas. Trata-se de divulgações que incorporam “procedimentos” didáticos, visando esclarecer, informar e estabelecer as ações que deverão ser cumpridas, passo a passo, construindo de forma contínua e gradual uma espécie de currículo – que engloba um extenso conjunto de orientações em que as mulheres-mães são posicionadas como sujeitos a serem ensinados.

Os discursos constitutivos dessa maternidade expressam-se na fala de médicos/as, psicólogos/as, assistentes sociais e especialistas de educação. Espe-

cialmente no que se refere ao Programa, tais discursos repercutem, ainda, na fala da atriz Paloma Duarte, que protagonizou a primeira série de comerciais para divulgação do Programa na TV em horário nobre³, na fala de ministros, assessores/as, prefeitos/as, diretores/as de escola, funcionários/as das secretarias de educação e de muitos outros órgãos envolvidos. A cada um/a que fala sobre a maternidade é conferido um lugar de autoridade, que se relaciona hierarquicamente com a fala de outros/as sujeitos. Pode-se dizer que é por meio desses lugares de enunciação que se multiplica a prática das mulheres-mães – nas inúmeras representações divulgadas nas propagandas de canal aberto de TV, nos *Artigos do Ministro*, publicados em jornais diversos, e em inúmeras reportagens que aparecem nos jornais e revistas em nível nacional. São materiais que “[...] constituem uma base material sobre a qual e a partir da qual se dispersam inúmeras [maternidades]” (Fischer, 2001a, p. 209).

A exemplo disso, o então governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque, ao argumentar com os prefeitos sobre a criação dos programas sociais, busca demonstrar a importância que o envolvimento das mães tem para a sociedade, pois são elas que “[...] deverão comprovar o comparecimento de seus filhos em programas de vacinação e outros serviços públicos de prevenção da saúde infantil e materna” (Buarque, 2000b). O trabalho das mães produzirá uma série de efeitos sociais determinantes para “[...] quando essas crianças chegarem à escola. Elas [com a ajuda das mães] estarão preparadas para desenvolver plenamente sua capacidade intelectual e para acompanhar a educação formal” (Buarque, 2000b).

Destacam-se nos documentos as representações de mães que precisam envolver-se nas tarefas escolares das crianças, ensinar com paciência e amor, comprovar o comparecimento das crianças em programas de vacinação e saúde infantil, participar de programas de alfabetização⁴ e capacitação profissional, administrar “bem” o benefício pago em dinheiro pelo Programa, enfim, cumprir com responsabilidades que as legitimam como “cuidadoras” e, sob alguns aspectos, também “provedoras” do núcleo familiar. Por isso, elas são definidas como mais capazes de exercer o controle da educação de seus/suas filhos/as.

Dessa forma, o governo, ao discutir os problemas sociais, através do Programa busca o maior número de adeptos, ou seja, indivíduos que possam aderir espontaneamente ao que é proposto. Tais discursos atuam numa pluridiscursividade presente no social; por isso, alguns deles disputam espaço com outros, pretendendo dar sentido à sociedade como um todo. De acordo com Céli Pinto, “[...] o êxito da interpelação se revela na capacidade de um discurso ocupar espaços no mundo das significações que constituem os sujeitos aos quais se dirige” (Pinto, 1989, p. 42).

As representações veiculadas no Programa acionam noções que nos permitem e/ou remetem a pensar no cuidado, no cumprimento de tarefas domésticas, no compromisso com a participação escolar como valores inerentes e/ou natu-

rais à maternidade – por meio de representações de mães afetivas, protetoras e participativas; mães que administram, organizam, fiscalizam e gerenciam a casa e a educação das crianças; enfim, mães que educam e necessitam educar-se constantemente. Às formas de representar articulam-se formas de apresentar, descrever, conhecer e delegar a esse sujeito-mãe atributos e características tidas como as mais verdadeiras.

O conceito de representação, tal como desenvolvido por Tomaz Tadeu da Silva (2001), é compreendido como a marca visível e palpável do conhecimento – o que torna inseparáveis as nossas formas de conhecer e de representar o mundo social. Para Silva, perguntar quem está autorizado a conhecer o mundo significa perguntar quem está autorizado a representá-lo, o que relaciona inevitavelmente nossas formas de conhecer e de representar com as relações de poder que se exercem em uma cultura.

Esse autor utiliza a expressão “universais da cultura” para referir-se a sistemas de significação que pretendem expressar o humano e o social em sua totalidade (Silva, 2001). O que tais sistemas de representação conseguem é produzir construções sociais e discursivas que atuam na constituição do mundo social apenas de forma parcial, contingente e interessada – e é por isso que diferentes grupos sociais necessitam constantemente reafirmar e legitimar suas verdades. A tentativa de universalizar as representações de maternidade no âmbito do Programa pode ser pensada como uma estratégia que busca fixar, nas mulheres-mães beneficiárias, certas características, atributos e funções específicas, que deveriam ser extensivos a todas as mulheres. Assim, a construção de uma homogeneidade universal feminina pontuaria a ação de todas elas, tornando generificados alguns comportamentos e práticas sociais.

Segundo Carmen Luke (1999), o valor de verdade dos discursos ocidentais sobre a infância e a maternidade derivaram-se de uma história científica de longa duração – na qual se inclui a psicologia do desenvolvimento, e da produção discursiva da feminilidade, amplamente discutida e evidenciada pelos estudos feministas. A psicologia do desenvolvimento pode ser compreendida como um produto de relações históricas de poder que têm contribuído para estruturar as relações de gênero em uma determinada cultura. As teorias psicológicas do desenvolvimento desempenharam e desempenham um papel importante nas representações maternas quanto ao desenvolvimento “sadio” das crianças. Pode-se pensar em como tais teorias contribuíram para a construção das relações entre mãe-filho/a, principalmente no que se refere a questões que envolvem saúde e doença ou sucesso e fracasso escolar. Vale lembrar que as teorias psicológicas do desenvolvimento adquiriram tanta relevância e autoridade que, além de servirem de referência para fundamentar manuais, guias, campanhas, aconselhamentos para as mães educarem “melhor” seus/suas filhos/as, acabaram por constituir boa parte daquilo que o senso comum apresenta como desenvolvimento infantil saudável.

A mãe como “senhora de um amor incondicional, sempre disposta a ajudar; indiscutivelmente um anjo de carne e osso”⁵, ou constatações de que as mulheres sempre cuidaram das crianças – são afirmações que aparecem tanto na fala do/a publicitário/a, do/a político/a, do/a religioso/a, do/a professor/a quanto na fala das muitas mulheres que, reconhecem a si mesmas nessas proposições. Segundo Pinto (1989, p. 43), tais afirmações não constituem uma totalidade discursiva; seriam, sim, “[...] fragmentos de discursos articulados ao longo da história de um povo ou destacados de discursos em uma dada conjuntura política e social. Um dos lugares onde esses fragmentos têm grande presença é nos chamados ditos populares”. Para Céli Pinto, esses discursos poderiam ser chamados de discursos do senso comum, pois não estariam articulados “[...] a nenhum discurso que pretenda construir uma visão de mundo unificada” (1989, p. 44). Uma afirmação como a de que as mulheres sempre cuidaram das crianças, presente fortemente nos ditos populares, talvez encontre justificativa ora em “verdades” religiosas, ora em estudos científicos ou psicológicos que, historicamente, atribuíram e atribuem às mulheres, apoiados numa noção de universalidade, a tarefa de cuidar dos/as filhos/as. Isso reforçaria “[...] que o envolvimento da família [através das mulheres-mães] na vida escolar das crianças é fundamental” (Souza, 2002, p. 3).

O ex-ministro Paulo Renato Souza, ao referir-se ao sucesso educacional das crianças, parece re/construir seu argumento a partir de noções relativas à maternidade, que aparecem no senso comum. Em um dos *Artigos do Ministro*, ele acentua:

Os ingredientes básicos são a dedicação de diretores e professores e a participação dos pais [especialmente das mães] na vida escolar dos estudantes. Esse ambiente de compromisso com o sucesso no aprendizado eleva a auto-estima dos alunos, que superam suas dificuldades. O clima da escola fica melhor, aumenta o bom humor, diminui a violência (Souza, 2001b).

Pinto (1989, p. 45) acrescenta que o discurso do senso comum tem uma condição difusa. Ele pode estar em toda parte e/ou não ter lugar algum; pode também ser caracterizado como fragmentado e contraditório, “[...] sem que isso lhe tire sua força e sua presença”. Assim, um outro tipo de discurso pode ser encontrado no interior dessa fragmentação: o discurso científico, que “[...] aparece no senso comum como sinônimo de saber e de autoridade de conhecimento” (Pinto, 1989, p. 45). Tendo como base paradigmas científicos, alguns/algumas médicos/as, psicólogos/as, e até mesmo professores/as e especialistas em educação, revestem-se de autoridade científica para dizer o que é melhor ou mais correto para os indivíduos ditos comuns.

Os pressupostos dos estudos da psicologia do desenvolvimento, no que se refere à infância, tiveram grande influência para que as mães passassem a ser vistas fundamentalmente como pedagogas e também como as responsáveis

pelo desenvolvimento sadio dos filhos/as. Esses argumentos contribuíram para a criação de contextos classificados como adequados para o desenvolvimento infantil, assim como para a constituição dos chamados problemas evolutivos assinalados pelos principais manuais de atenção e cuidados infantis.

Mas, para compreender como esse conjunto de ensinamentos concretiza-se no âmbito do Programa, é preciso, mesmo que de forma abreviada, apreender o modo como algumas dessas verdades em torno da maternidade adquiriram tamanha centralidade, principalmente a partir da discussão de infância que, com a Modernidade, adquiriu um novo *status*. A infância passou a ser uma condição distintiva e um importante objeto do olhar científico – simultaneamente com a emergência de uma escolarização compulsória. Espalharam-se noções sobre a infância buscando garantir-lhe maior cuidado, proteção, inocência e, fundamentalmente, educação, relacionadas ao desenvolvimento de tendências “inatas” consideradas centrais nesse processo.

Para Erica Burman (1999), essa noção unificada e universalizada de infância, que se instaura a partir de meados do século XIX, baseada fundamentalmente na história europeia, reunia um conjunto de preocupações em torno da educação infantil, principalmente quanto a seu manejo e controle. Nessa linha, a infância,

[...] administrada em parte pela escolarização, conseguiu uniformidade e coerência entre as populações urbanas e rurais. Além do mais, refletia um ideal doméstico vitoriano de família – baseado na ordem, respeito e no amor –, com uma correspondente organização em torno das assimetrias de idade e de sexo, possibilitando uma construção para o século XX, de uma relação obrigatória entre família, Estado e bem-estar público. A infância, concebida como um período de dependência, significava que a educação e a socialização eram necessárias para dirigir e instruir a criança numa direção “apropriada”. Deste modo, tais representações da infância foram imprescindíveis para as práticas sociais (Burman, 1999, p. 77, tradução minha).

Nessa conjuntura histórica particular, Valerie Walkerdine (1995) argumenta que uma nova abordagem científica da criança foi inaugurada, ocorrendo importantes mudanças no modo de governar, especialmente o das populações urbanas, e

[...] a designação de infância como um estado distinto, cientificamente observável, foi um dos aspectos mais importantes de um governo que se tornou centrado na administração ‘científica’ das populações. Foucault mostra a forma pela qual as ‘ciências do social’ (psicologia, sociologia, por exemplo) tornaram-se incorporadas às ‘tecnologias’ para regular a população. Desta forma, podemos ver as ciências humanas, e a psicologia do desenvolvimento em particular, como parte da produção de uma ‘verdade’ sobre a população infantil (Walkerdine, 1995, p. 209, destaques da autora).

O que essas autoras apontam é como se construíram alguns caminhos que, através das “ciências do social”, buscaram legitimar cientificamente o posicionamento das mulheres no exercício da maternidade. As mulheres seriam responsáveis por produzir os sujeitos apropriados para a sociedade – crianças independentes e autônomas que se tornariam cidadãos livres e cumpridores da lei; portanto, não-patológicos, nem doentes ou criminosos.

Psicologia do desenvolvimento: discursos que tramam formas de ser mãe

A psicologia do desenvolvimento, por sua repercussão nos processos de escolarização, ao incluir características e sentimentos considerados “naturais”, como o “amor” e a “dedicação”, contribuiu para introduzir as mulheres nas atividades docentes no início do século XX. Segundo Walkerdine (1995), essa tarefa de treinamento das mulheres para a docência ampliaria a capacidade para o cuidado maternal – elas se tornariam parte integrante do ambiente necessário para cultivar o desenvolvimento “natural” das crianças. Tal posicionamento das mulheres, como professoras e cuidadoras, se ajustaria ainda à definição de “criança e mãe natural”. A partir da incorporação das teorias do desenvolvimento na educação, passam-se a produzir tipos de sujeitos (na relação mãe-filho) normais ou patológicos. Nesse contexto, a mulher teria sido posicionada de duas formas:

Como mãe que deve estimular a criança autônoma em desenvolvimento e como mãe culpada por qualquer fracasso tanto da autonomia individual quanto do corpo social, por exemplo, pela criminalidade ou pelo comportamento anti-social, em explicações que supõem que os criminosos são produzidos através de um vínculo inadequado entre mãe e filho ou através da ausência prolongada da mãe, ou, ainda, do fracasso da mãe na infância (Walkerdine, 1995, p. 213).

É nas décadas de 50 e 60 do século XX, principalmente na Inglaterra, que as discussões em torno da infância e da maternidade aparecem com mais força. Não apenas por coincidência, esses estudos e pesquisas ocorrem em um contexto paralelo ao término da Segunda Guerra Mundial, quando as mulheres precisavam demitir-se dos empregos que ocupavam em favor dos homens que voltavam dos campos de batalha. E “[...] a idéia de que trabalho e a boa maternidade são incompatíveis” (Forna, 1999, p. 56) talvez encontre aí uma importante justificativa.

Ao discutir sobre a conceituação e denominação da Psicologia do Desenvolvimento, também chamada de evolutiva, Merval Rosa (1988) diz que a grande maioria dos livros existentes em língua portuguesa sobre a psicologia evolutiva aparecem sob o título de psicologia do desenvolvimento; uma tradução do que, em inglês, se chama *Developmental Psychology*. Para esse autor⁶, de maneira

integrada, “[...] a psicologia evolutiva, ou psicologia do desenvolvimento, estuda os aspectos cognitivos, emocionais e morais da evolução da personalidade, bem como os fatores determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo” (Rosa, 1988, p. 11).

Para Ângela Biaggio (1988), o conhecimento em psicologia do desenvolvimento pode ser encontrado em teorias contraditórias e conflitantes – como a cognitiva, a behaviorista ou de aprendizagem social e a psicanalítica ou neopsicanalítica. Porém, o que ela enfatiza é “[...] que a Psicologia é uma ciência natural e, como tal, só deve afirmar fatos observáveis através da pesquisa empírica e formular teorias coerentes com os requisitos da metodologia científica”⁷ (Biaggio, 1988, p. 10).

É exatamente para “desnaturalizar” e politizar essa “ciência natural” que Burman (1999) realiza uma análise referente à psicologia evolutiva, buscando identificar e valorar algumas diretrizes ou discursos que estruturam as principais versões e modelos dessa forma de investigação. A autora utiliza ainda o termo “desnaturalizar” no sentido de colocar à mostra, de submeter ao escrutínio temas políticos e morais que a psicologia evolutiva elabora, a fim de indicar um caminho de crítica amplo, a partir do qual torna-se possível reconhecer e evidenciar como algumas dessas noções se articulam/articularam às práticas sociais. Assim, a psicologia evolutiva

[...] tem um poderoso impacto em nossas vidas e nos modos de pensar acerca de nós mesmos. Seus efeitos são tão grandes que com frequência tornam-se como características dadas ou quase imperceptíveis sobre nós mesmos e os demais, tais como: pais, mães, filhos e famílias. Parte deste imperceptível repousa nos modos como a psicologia evolutiva tem estruturado padrões e atuado nas formas de intervenção estatal moderna que acompanha políticas assistenciais de proteção e atenção (Burman, 1999, p. 12, tradução minha).

Porém, o “imperceptível” está subscrito à construção de um processo que estabelece uma estreita conexão entre o exercício de uma dada maternidade e a produção de sujeitos adequados, isto é, crianças autônomas e independentes para a sociedade. Alia, ainda, a necessidade de pensar numa proposta educativa que cumpra corretamente essa função de educar os indivíduos. É assim que, no âmbito do Programa, a educação dos sujeitos (prefeitos/as, voluntários/as, pais, mães, diretores/as, professores/as, crianças, etc.) toma-se central e tem como principal argumento a inclusão social. Como explica Buarque ao enumerar o que a sociedade ganha ao investir no Bolsa-Escola, afirma:

A Bolsa-Escola amplia os espaços de inclusão social e a participação democrática das famílias beneficiadas. Os recursos investidos na Bolsa-Escola propiciam que as pessoas sejam mais bem informadas e educadas. Isto influi diretamente, e para melhor, na qualidade de vida de toda a comunidade que possui famílias beneficiadas pelo Programa (Buarque, 2000a, p. 21).

E, mais especificamente, sobre a relação entre o desenvolvimento desse processo educacional, articulado à função das mães (para atuarem na melhoria da saúde da família), ele aponta:

A melhoria das condições de saúde das famílias beneficiadas pela Bolsa-Escola é verificada de imediato. Isso se deve não só ao acesso à educação e aos materiais de higiene pessoal e doméstica, mas também pelo impacto que a informação recebida na escola e transmitida aos pais pelos filhos provoca nas famílias (Buarque, 2000a, p. 26).

Segundo Burman (1999), a discussão de alguns aspectos torna-se central para entendermos como a psicologia evolutiva contribui e atua na construção de determinadas práticas sociais e culturais. O primeiro deles, de acordo com a autora, refere-se a técnicas de medida⁸ que produzem os objetos e os sujeitos de investigação, sendo que as próprias tecnologias de medida são produto e exigência da psicologia evolutiva. Tais parâmetros metodológicos baseiam-se em crenças e interesses representados por grupos sociais específicos; assim, muitos investigadores, ao escolherem filhos/as e mães como objetos de investigação, por exemplo, estariam desenvolvendo paradigmas a partir de uma investigação limitada e unilateral. Também, quando a psicologia do desenvolvimento dedica suas principais seções à descrição de métodos e técnicas de observação, ela afasta a atenção de reflexões e críticas quanto aos seus principais pressupostos.

Um segundo aspecto aponta para a centralidade atribuída às mães nesse tipo de investigação, com conseqüências amplas, principalmente no que diz respeito a formas de conduta e regulação social das mulheres. Tal regulação expressa-se na vida das mulheres pelo posicionamento e atribuição de tarefas que devem se conjugar com demandas sociais. O ex-ministro Paulo Renato Souza argumenta:

Minhas amigas – sei que posso chamá-las assim, de minhas amigas, porque há mais de seis anos estamos trabalhando juntos em algo muito importante para todos nós: a educação e o futuro de nossos filhos –, já se pode dizer que hoje, no Brasil, praticamente todas as crianças estudam (Souza, 2001b, p. 1).

Outra questão recorrente, para Burman, refere-se a descrições normativas proporcionadas pela psicologia do desenvolvimento, sendo que seus principais argumentos sustentam-se em explicações biológicas e evolucionistas, entrelaçando-se com abordagens discursivas, que vão desde as teorias do apego aos estudos do desenvolvimento da linguagem. Dessa forma:

A psicologia evolutiva se qualifica como científica. O uso de pressupostos evolutivos relacionando o social com o biológico proporciona um terreno cultural chave, onde as idéias evolucionistas e biologicistas são repetidas e

legitimadas. Entre as principais preocupações, está a utilização de procedimentos e tecnologias que atuam para classificar e estratificar os indivíduos, os grupos e as populações de forma que se mantenham divisões de classe, de gênero e de raça (Burman, 1999, p. 14, tradução minha).

Por fim, interessa para esta discussão o aspecto da seleção das crianças investigadas, a qual, na maioria das vezes, não leva em conta o contexto sociocultural em que elas estão inseridas. Isso contribui para interpretações individualistas de fenômenos produzidos e estruturados socialmente, levando muitas vezes à culpabilização da criança ou frequentemente das mães, pelas enfermidades sociais do mundo. Segundo Burman,

[...] quando o foco da atenção vai mais além do individual para considerar a classe e a cultura, as mães frequentemente têm sido tratadas, de forma explícita ou implícita, como as responsáveis pelos fracassos do desenvolvimento ou da educação infantil, porém as motivações e os recursos utilizados por aqueles que realizam as investigações permanecem com demasiada frequência, sem serem examinados (Burman, 1999, p. 15, tradução minha).

Burman (1999) considera que os pressupostos da psicologia evolutiva, constituídos como conhecimento de contextos sociais específicos que posteriormente se tornam universalizados, deixam de considerar que os pontos de partida, ou seja, as principais noções acerca da infância e do desenvolvimento, também são construídos. Assim, a autora não se limita a examinar os resultados que a psicologia evolutiva tem “encontrado”, mas considera principalmente as formas de realização das investigações que levaram a tais resultados, referindo-se às circunstâncias em que se realizaram, às influências sociais e políticas que fizeram o tópico da pesquisa parecer relevante e ainda à função e ao impacto social dessas investigações.

Os conhecimentos produzidos pela psicologia evolutiva entrelaçam-se com uma série de contextos profissionais, tais como saúde, educação e projetos de assistência social, que os assumem como referência e base para suas práticas. É por sua incorporação em serviços sanitários e médicos, em programas e propostas educacionais – e em várias dimensões da política e da lei – que tais conhecimentos passam a ter efeitos concretos nas vidas das pessoas. Por exemplo, em que se sustenta a afirmação de que é a mãe quem atende e cuida melhor da criança? Ou de que ela é central e insubstituível no processo de acompanhar e gerenciar o desenvolvimento escolar das crianças? Ou ainda de que as propostas educacionais progressivas e sequenciadas são o melhor meio para a criança aprender e desenvolver-se de maneira saudável? Talvez, ainda mais importante, como se pode afirmar que, de um conjunto de atitudes, comportamentos e sentimentos circunscritos às mulheres, podem derivar questões sociais mais amplas e genéricas, que vão desde a melhoria da qualidade do ensino até a garantia de maior qualidade de vida e o incremento da inclusão social?

A partir do que afirma o vasto conjunto de documentos divulgados pelo Governo sobre o Bolsa-Escola – e, eu diria, com a incorporação de atribuições maternas disseminadas e instituídas por discursos provenientes da psicologia do desenvolvimento –, infere-se que seria possível: ampliar a utilização de bens de consumo; facilitar o acesso a outras instituições sociais e culturais, como escolas, postos de saúde, etc.; contribuir para a geração de uma cultura positiva em setores sociais tradicionalmente excluídos da escola; ampliar o “[...] desenvolvimento de uma consciência cidadã, com sinais de tolerância e solidariedade”; e, ainda, estender a “[...] esperança de um futuro melhor nos setores mais carentes da população” (Buarque, 2000a, p. 33). É através do auxílio financeiro e do acesso à educação que o governo pretende conceder às famílias pobres, principalmente às mães e crianças, oportunidades de melhorar de vida e de exercer sua cidadania que, nesse contexto, parece traduzir-se na incorporação de um conjunto de regras e comportamentos dirigidos principalmente às mães por meio do que o Programa Bolsa-Escola propõe.

No contexto do Programa, verificamos como fica destinado aos professores e à família – mas preferencialmente às mães e às professoras – um conjunto de procedimentos e ensinamentos que pretendem interpelar, indistintamente, todas as mulheres, independentemente da sua inserção econômica, social ou cultural. Nos artigos e nos demais materiais não são explicados nem recomendados procedimentos para as mulheres que, por razões diversas, não dispõem de tempo ou de local adequado para atender ao que é solicitado em relação à educação das crianças.

É possível verificar, também, que o Governo estende à sociedade em geral uma série de responsabilidades relacionadas ao cuidado, à proteção e à educação das crianças, incluindo sujeitos e instituições diversas: são escolas e prefeituras, prefeitos/as e professores/as, entre outros/as. O ex-ministro Paulo Renato Souza, ao dirigir-se às mães dos estudantes brasileiros, fala da criação do primeiro Dia Nacional da Família na Escola, em 24 de abril de 2001, ocasião em que foi enviado às escolas um *kit* contendo uma fita cassete com a música da campanha, crachás autocolantes para os/as professores/as e cartazes com orientações de como proceder e organizar o dia. A mensagem veiculada nesse material explica que a campanha tem como objetivo “[...] sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores para a importância da integração entre família e escola na educação de nossos alunos” (Souza, 2001b).

Ainda no ano de 2001 e próximo ao primeiro Dia da Família na Escola, os/as professores/as receberam, também, um guia contendo o seguinte chamamento: *Professor, ajude o Bolsa-Escola federal a dar um novo futuro para 11 milhões de crianças*. A mensagem veiculada nesse guia, assinada pelo ex-Ministro da Educação, explica aos/as professores/as que, para a família ter direito ao benefício do Bolsa-Escola, as crianças precisam ter uma frequência escolar de pelo menos 85%. Portanto, o “[...] maior desafio é ocupá-las no tempo em que estão estudando” (Brasil, 2001e). O guia pretende, ainda, ajudar (ensinar) o/a profes-

sor/a a “[...] desenvolver, em parceria com o município e com a sociedade, projetos que preencham o tempo e ofereçam a essas crianças outras atividades educativas, mantendo-as afastadas das ruas” (Brasil, 2001e). Para o/a professor/a realizar (desempenhar) essas ações socioeducativas no período complementar ao das aulas, precisa desenvolver parcerias com instituições da comunidade, da sociedade civil e outras instituições governamentais. Na programação dessas ações, recomenda-se: “Não se deve deixar de fora as famílias das crianças envolvidas no programa. Sugere-se a promoção de atividades e palestras para os seus pais e familiares” (Brasil, 2001e).

Em 13 de junho de 2002, através do site do MEC, a SPNBE lançou o *Guia de Ações Socioeducativas* e o *Guia de Orientação para Conselhos de Controle Social*. Tais ações complementam o processo de continuidade e consolidação do Programa Nacional de Bolsa-Escola. Segundo correspondência enviada às escolas em 30 de junho de 2002, uma das metas do Programa seria traçar caminhos para a melhoria da qualidade de ensino no País, garantindo aos estudantes o acesso e a permanência na escola. Esses guias traçam um conjunto de atividades a serem realizadas pela escola – e pela comunidade em geral – com o propósito de servirem de apoio aos trabalhos escolares, à alimentação e às práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas. Por meio desses argumentos, verifica-se o quanto se (con)fundem e/ou devem vincular-se algumas práticas e funções ao domínio das mulheres/feminino. Enquanto cobra-se quase exclusivamente das mães a atenção com a educação, alimentação e higiene das crianças, cobra-se de forma equivalente das/os professoras/es o desenvolvimento de atividades que privilegiem a educação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Assim, o sucesso escolar e o desenvolvimento da autonomia do indivíduo estão envolvidos com o cumprimento de algumas tarefas, em que cada esfera tem uma função específica: o Governo, pagar o suplemento financeiro mensal, acompanhar resultados e implementar o Programa; as famílias, por meio das mulheres-mães, cumprir a responsabilidade de gerenciar a casa, fiscalizar a presença das crianças nas aulas e envolver-se nas atividades escolares; as crianças, tornarem-se mais seguras, independentes e produtivas na escola, capazes também de “ensinar” em casa, a seus pais e mães, aquilo que aprenderam na escola; e, até mesmo, as/os professoras/es, que, além de ensinar as crianças, devem também “educar” as mães para o exercício de um determinado tipo de maternidade.

É aqui que os pressupostos da psicologia do desenvolvimento passam a ser importantes, pois as mães cadastradas no Bolsa-Escola são colocadas, *a priori*, como “desqualificadas” para atender seus filhos adequadamente, tornando-se necessário “educá-las” para essa prática – a “qualificação” ou “educação” das mães passa a ser parte integrante do Programa. Na recomendação, por um lado, de uma dedicação exclusiva das mães à educação das crianças e na

ênfase, por outro, na promoção de atividades, pelos/as professores/as e escolas, para ocupar e ensinar essas crianças em turno oposto ao das aulas, opera-se no âmbito do Programa um paradoxo que se expressa num processo conflituoso e concomitante de “qualificação” e “desqualificação” que atinge, ao mesmo tempo, as mães e os/as professoras/es.

Segundo Marília Pinto de Carvalho (1999), as prescrições de um ideal materno, sob o enfoque das teorias psicológicas do desenvolvimento, estariam em convergência com noções difundidas pelas teorias da privação cultural, sobretudo nas décadas de 60 e 70 do século XX. No bojo dessas teorias, há crenças de que as relações entre as mães das classes populares e seus/suas filhos/as poderiam trazer conseqüências negativas para o desenvolvimento social e intelectual dessas crianças. Talvez seja com base em noções como essa que a escola, até os dias de hoje, é chamada a oferecer espaços extras, sejam eles culturais, esportivos ou de reforço de atividades escolares, a fim de garantir mais momentos em que mães, pais e crianças possam sentir-se estimulados/as a “vencer” algumas de suas “carências” (Carvalho, 1999, p. 74).

Um outro ponto importante a ser analisado é o de que a maior parte das explicações e justificativas do Bolsa-Escola tomam a criança como o centro da sua argumentação. A criança, considerada como um todo⁹, necessita desenvolver-se não apenas em relação a sua aprendizagem, mas também naqueles aspectos relativos à saúde, afetividade, socialização, etc. É a partir de uma noção de criança, percebida como um todo, que deverá ocorrer um determinado tipo de proteção, cuidado e experiências. No âmbito do Programa, isso significaria uma maternidade hegemônica exercida quase em tempo integral, tanto pelas beneficiárias no âmbito familiar quanto pelas professoras/atendentes nas escolas e em centros comunitários (Carvalho, 1999).

Desse modo, é com o argumento de criar filhos/as independentes e cognitivamente competentes que se torna imprescindível que as mulheres e mães se comportem e ajam de forma a promover tal independência, construindo as condições favoráveis para esse desenvolvimento integral das crianças. Segundo Anne Woollett e Ann Phoenix (1999), um conselho prudente e indicado para os pais, conforme as teorias do desenvolvimento, é o de que as mães exerçam sua função pedagógica, ainda que isso custe a maior parte do seu tempo, pois uma “boa mãe” precisa deixar de lado seus próprios interesses e necessidades. Esse pressuposto posiciona negativamente as mulheres (sobretudo as mulheres pobres) que trabalham fora de casa, uma vez que estas não estariam sempre à disposição das crianças e não proporcionariam os recursos suficientes para sua educação, linguagem, jogos e outras atividades tidas como adequadas. Nesse contexto, a maternidade apresenta-se como eficaz e ideal quando assume certas características, como a disponibilidade integral para o cuidado e a educação das crianças e a capacidade de realizar tal educação de forma adequada.

Nas sugestões aos/as prefeitos/as que constam no documento *Onze Ações Para Você Cuidar Das Crianças de Seu Município* (Buarque, 2000b), é indicada a Bolsa Primeira Infância (com características muito semelhantes às do Programa Bolsa-Alimentação, também instituído no Governo Fernando Henrique Cardoso). O objetivo da Bolsa Primeira Infância seria assegurar às mães pobres as condições de atender os/as filhos/as com idade entre zero e seis anos. No lugar de serem contratadas para frentes de trabalho ou mesmo para cuidarem dos/as filhos/as das classes médias ou ricas, por exemplo, ao receberem uma quantia em dinheiro por mês, a maioria dessas mães poderia ficar em casa cuidando de seus/suas próprios/as filhos/as ou pagar alguém para isso – montando um pequeno centro de cuidados para as crianças juntamente com outras mães. Para receber o benefício, sugere-se que cada mãe esteja associada a um grupo de mães do seu bairro e que se reúna, uma vez por mês, com agentes sociais das prefeituras. Como já indiquei, as mães deveriam também comprovar o comparecimento de seus/suas filhos/as nos programas de vacinação e outros serviços públicos de prevenção da saúde infantil e materna, conforme estipulado pela prefeitura. Segundo o documento, os impactos do Programa serão notados de imediato na redução do quadro de pobreza das crianças e na ampliação do seu desenvolvimento intelectual.

Nikolas Rose (1998) diz que vivemos num tempo em que o Estado, assim como outras instituições, governam e administram o “eu contemporâneo”. O conhecimento produzido pelas ciências humanas, com suas linguagens de análise, interpretação e explicação, passou a ter uma relação de interdependência com o governo. Para Rose, foi com base nos conhecimentos das ciências “psi” que as autoridades começaram a incluir a subjetividade humana em seus cálculos. O desprezo ou o amor materno, por exemplo, tornar-se-iam elementos importantes para compreender e regular alguns processos na escola, na fábrica, no mercado de trabalho, na economia, etc. O autor indica como a psique humana tornou-se um domínio possível para o Estado na busca de objetivos sociopolíticos:

As inovações no conhecimento têm, pois, sido fundamentais para os processos pelos quais o sujeito humano tem sido introduzido em redes de governo. Novas linguagens têm sido inventadas para falar sobre a subjetividade humana e sua pertinência política, novos sistemas conceituais têm sido construídos para inscrever e calibrar a psique humana e identificar suas patologias e normalidades (Rose, 1998, p. 39).

No que se refere às propostas do Programa Bolsa-Escola, verifica-se que o ex-ministro Paulo Renato Souza, ao vincular o desenvolvimento da aprendizagem ao interesse, acompanhamento e valorização dos/as pais/mães nas atividades escolares, incorpora argumentos caros e constantemente referenciados nas escolas brasileiras, argumentos que muitas vezes são acionados como sinônimo

de sucesso ou bom desempenho escolar. Nos *Artigos do Ministro*, já referidos, os aspectos mais enfatizados estão voltados, sobretudo, para o trabalho das mulheres através do cumprimento de atribuições maternas, envolvendo argumentações acerca das vantagens da participação da família, mas, principalmente, da mãe no contexto escolar. Isso faz com que se associe ao Programa Bolsa-Escola a criação de outras ações governamentais, como o Dia da Família na Escola, que, junto com o desenvolvimento de suas principais propostas, consolida a noção de que o desempenho escolar está vinculado à presença-participação da família, mas preferencialmente das mulheres, enquanto mães, nas atividades escolares.

De acordo com Aminatta Forna (1999), autores como John Bowlby e Donald Winnicott desenvolveram estudos sobre a formação do apego ou ligação afetiva (do termo inglês *attachment*). O trabalho desses autores apoiou-se em dados da observação de animais para validar suas hipóteses, ou seja, a teoria da ligação afetiva deriva-se da etologia, que se dedica a estudar o vínculo que uma pessoa ou animal forma com outro indivíduo específico. De acordo com esses estudos, as primeiras relações entre a mãe e o bebê tornar-se-iam base para explicar todas as relações sociais futuras que esse futuro adulto viesse a estabelecer.

Bowlby é considerado um teórico importante para a psicologia do desenvolvimento. Seu trabalho, dentro de uma perspectiva psicanalítica, apresenta como hipótese principal que a ligação afetiva tem um fundamento biológico, não podendo, portanto, ser compreendida fora de um contexto evolutivo. A tese central de seus estudos, proposta em 1951, é a de que a ligação da criança com a mãe origina-se de vários sistemas de comportamento específicos à espécie: “[...] sugar, agarrar-se, seguir, chorar e sorrir surgem em épocas diferentes e organizam-se em torno da figura da mãe” (Biaggio, 1988, p. 297).

Os estudos de Bowlby foram efetuados no contexto pós-guerra na Europa, onde havia ocorrido a transferência, em grande escala, das crianças das cidades para o campo durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, muitas crianças ficaram separadas de seus pais/mães por meses ou até por alguns anos, e as mulheres passaram a ocupar postos como operárias em fábricas, como trabalhadoras nos campos de colheita ou como enfermeiras. Os governos, nessa fase, passaram a criar e incentivar creches e escolas maternas para que as mulheres pudessem trabalhar. Em seis anos de guerra, ocorreram grandes mudanças populacionais, e o mundo passou por transformações sociais importantes, sendo que essa foi a primeira vez que muitas mulheres, sobretudo das classes médias, se tornaram totalmente responsáveis pela criação dos/as seus/suas filhos/as.

Considerando o contexto histórico em que o autor produziu seus estudos, torna-se importante frisar que as crianças que participaram das investigações poderiam estar com possíveis “problemas” afetivos, cognitivos e emocionais desencadeados, provavelmente, por privações, estresse e dificuldades geradas pela guerra, os quais acabaram sendo considerados como efeitos apenas da “privação materna”.

Para Bowlby, a mãe não só deveria acompanhar constantemente o/a seu/ sua filho/a, como também, através disso, encontrar sua realização pessoal. Ele enfatizava, sobretudo, que os efeitos da privação materna acarretavam inúmeros distúrbios emocionais, psicológicos e de caráter, desde a delinquência e a insuficiência no desempenho escolar até a incapacidade para as relações sociais na vida adulta. Dessa forma, segundo Bowlby, a ligação mãe-bebê é tanto natural e intuitiva quanto central para o desenvolvimento de seres humanos saudáveis, sem que haja destaque maior para a participação dos homens-pais.

Foi com base nesses pressupostos que grande parte dos orfanatos, creches e escolas da Grã-Bretanha foram fechados com o término da Segunda Guerra. Desde lá, grande parte das políticas oficiais inspiram-se e sustentam-se, mesmo que parcialmente, nos estudos de Bowlby, e vários pesquisadores começaram a focalizar seus estudos não apenas na relação da mãe com o bebê, mas também na competência da mãe. Assim, a maternidade “normal” tornou-se um processo rígido e cheio de regras, submetido a produções e crenças de “especialistas”, entre eles/elas, principalmente pedagogos/as, psicólogos/as, psiquiatras e médicos/as.

Nessa trajetória de responsabilização das mulheres e mães pelo desenvolvimento “integral” das crianças, que se verifica até hoje, observa-se que a ênfase dada a esse processo está, por um lado, vinculada a situações que ocorrem no lar e na escola e, por outro, à atribuição do desenvolvimento dessa educação às mães, professoras ou outra representante feminina. Rearticula-se e reinscreve-se o exercício da maternidade como eixo fundamental da vida da mulher, devendo esta responder, independentemente de quaisquer condições sociais, pelo cuidado e pela educação dos/as filhos/as.

Como mencionado anteriormente, outro teórico, Donald Winnicott, também na década de 1950, ocupa-se com a “maternidade”. Ele aprimora e desenvolve a teoria da ligação afetiva desenvolvida por Bowlby, ainda com ênfase no papel único e insubstituível da mãe no desenvolvimento emocional da criança.

É através de um programa de palestras na BBC que Winnicott populariza suas noções sobre a maternidade, com uma abordagem de ternura e amor contrapondo-se a regras e horários rígidos antes propagados por outros teóricos¹⁰. Para ele, “a mulher não podia ficar menos que tempo integral com o filho e qualquer coisa abaixo de dedicação total ao papel de mãe era negligência absoluta de um dever imposto pela natureza” (Forna, 1999, p. 82). Nas palavras de Winnicott:

A mãe não precisa ter uma compreensão intelectual da sua tarefa, uma vez que está preparada para a mesma, em sua essência, pela orientação biológica em relação ao próprio bebê. É mais o fato de sua devoção ao bebê do que o seu conhecimento autoconsciente que a torna suficientemente boa para obter pleno êxito nas primeiras fases da criação do filho (Winnicott, 1982, p. 215).

Nas afirmações de Winnicott, também fica claro o quanto “A criança e o seu mundo”¹¹ giram em torno de uma família nuclear, branca e de classe média, o que acaba por introduzir noções para além da presença contínua e devotada da mãe. Esta, em sua essência, já conhecedora de suas atribuições, ainda receberia um conjunto de orientações e ensinamentos abrangendo um leque extenso de temas. Além disso, segue-se um outro conjunto de prescrições, dessa vez destinadas às professoras maternas, que biologicamente não estariam orientadas para essa função, bem como orientações relativas à paternidade, tais como o apoio material e emocional tão importantes à esposa.

Considero que representações como essas, atravessadas por pressupostos da psicologia do desenvolvimento, tiveram e têm um papel ativo na construção de identidades maternas e paternas, docentes, etc. Nesse sentido, ao discutir representações de gênero veiculadas e instituídas pelo Bolsa-Escola, busco compreender o que contribui para significá-las de um jeito e não de outro.

No *Jornal Correio do Povo* do dia 5 de junho de 2002, é apresentada a seguinte notícia: “MEC distribui guia aos pais: ‘Cartilhas’, com dicas escolares, foram entregues no Dia Nacional da Família na Escola”. A “cartilha”, ou guia, intitulada *Educar é uma tarefa de todos nós – Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (Abreu, 2002), foi confeccionada para ser entregue no Dia da Família na Escola, em seu terceiro ano de campanha, a fim de divulgar uma série extensa de dicas escolares às famílias.

Ainda de acordo com o jornal, foram distribuídos mais de 19 milhões de guias pelo País, pois a idéia do Governo foi discutir com pais, mães e responsáveis, no Dia Nacional da Família na Escola, o conteúdo desse material, além de suscitar um diálogo entre pais/mães e professores/as sobre como acompanhar mais de perto – e de forma mais atuante – o desenvolvimento das crianças. Assim, é na apresentação do material que o ex-ministro demonstra a intenção que move a distribuição do guia aos/às pais/mães:

Ele apresenta, em linhas gerais, o que as crianças podem e devem ter aprendido em língua portuguesa e matemática, ao final da 2ª e da 4ª série, para vocês poderem acompanhar melhor o seu desenvolvimento escolar. Esta aprendizagem está prevista nos parâmetros curriculares nacionais que o MEC elaborou e distribuiu às escolas e professores em 1997. Este guia aborda a língua portuguesa e a matemática porque favorecem, e muito, a aprendizagem das demais áreas. Além disso, ele traz dicas e sugestões de como contribuir para a educação das crianças fora da escola. Não podemos esquecer que o que elas aprendem na sala de aula deve ser importante não só para passar de ano, mas para toda a sua vida (Souza, 2002).

A partir desse excerto, podemos constatar a dimensão e a complexidade da “rede” que se estabelece e passa a dirigir a conduta dos indivíduos. A cartilha apresenta e ensina às mães/pais e professoras/es o que a “[...] criança deve ter aprendido em língua portuguesa e matemática, ao final da 2ª e 4ª série” para que

os envolvidos em sua educação “[...] possam acompanhar melhor o seu desenvolvimento escolar” (Souza, 2002). Segundo o ex-ministro, essas dicas e sugestões apoiam-se em conhecimentos específicos, inscritos nos parâmetros curriculares elaborados pelo MEC, cujo domínio irá contribuir para a formação das crianças.

Na apresentação da cartilha com as dicas escolares, o ex-ministro dirige-se aos “queridos pais, mães e responsáveis”. Numa linguagem bastante coloquial, ele diz que, para querer um futuro melhor para as crianças, com mais oportunidades de elas serem felizes e de realizarem-se na vida profissional e pessoal, é fundamental a participação da família nesse processo: “a família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade delas e incentivar a sua aprendizagem” (Souza, 2002). Por isso, o envolvimento e o compromisso da família é “indispensável”, e ele acrescenta: “Não queremos que vocês se transformem em professores de suas crianças, basta que acompanhem a vida escolar delas, valorizem suas tarefas, estimulem-nas a gostarem de aprender e a serem curiosas na vida fora da escola” (Souza, 2002).

De modo contemporâneo, o conjunto de ações do Bolsa-Escola re-produz os ensinamentos da psicologia do desenvolvimento, pois as “lições” dirigidas às mães vão desde orientações seqüenciadas quanto ao uso do cartão Bolsa-Escola, tais como as veiculadas na publicação em quadrinhos¹² chamada *O dia em que um cartão mudou nossa vida*, até uma série de outras recomendações e exigências, ilustradas e descritas nesse e nos demais documentos. Entre as principais recomendações, estão a fiscalização da frequência escolar, o envolvimento e o acompanhamento do desempenho das crianças na escola e a tarefa de conceder privilégio para as necessidades básicas do grupo familiar como contrapartida ao recebimento do dinheiro. A dimensão dessa incorporação, que deve ser realizada pelas mães por meio desse conjunto de ensinamentos, constata-se em uma das imagens da revista, quando por exemplo, a mãe segura o cartão Bolsa-Escola e, de olhos fechados, com um semblante de realização, imagina-se num futuro distante (pois está de bengala) com seu/sua filho/a formado/a na universidade.

Na história, a mãe recebe, no final (contracapa), uma capinha plástica para guardar em casa seu cartão; porém, antes disso, ela é ensinada a guardá-lo “corretamente”, sem deixá-lo “jogado em qualquer lugar” (Brasil, 2001d). Nesse material, a representação de família é mononuclear, miscigenada e sem emprego formal, isto é, uma família pobre que precisa ser ensinada a cuidar do cartão magnético, como se esse objeto fosse totalmente estranho a essas pessoas. Outra dimensão que a história enfatiza é a de como a mãe, ao receber o dinheiro, amplia o seu *status* na relação familiar, pois é ela quem deve exercer o controle dos gastos, bem como assegurar, pela presença dos/as filhos/as na escola, um futuro cada vez melhor. Constatamos, assim, mais uma vez, como funcionam os pressupostos da psicologia do desenvolvimento que tratam de “ligar” a mãe ao

desenvolvimento saudável dos/as filhos/as – é ela que irá assegurar seu sucesso escolar e, conseqüentemente, desviá-los da delinquência e do fracasso escolar. O narrador da história diz: “E o cuidado não era à toa. Afinal, com a Bolsa-Escola a mãe é quem fica responsável por controlar o dinheiro que eles recebem! E assim a vida fica melhor, com escola e mais dinheiro para as despesas” (Brasil, 2001d).

Dessa forma, a história veicula e visibiliza, mais uma vez, uma representação de mãe que passa a maior parte do tempo em casa, cuidando das atribuições domésticas e familiares. Ela deverá aproximar-se dos objetivos do MEC ao incorporar um conjunto de proposições lançadas pelo Programa.

No que concerne ao gênero, novamente os textos veiculados pelo Programa demarcam uma espécie de linha divisória entre funções e responsabilidades femininas e masculinas, talvez pela ênfase na centralidade que as mulheres-mães pobres devem ocupar em suas famílias e, ao mesmo tempo, pelo lugar coadjuvante que é atribuído aos homens-pais na relação com os/as filhos/as, quando se trata das camadas carentes da população. Aprendemos que funções demarcadas às mulheres, como de cuidado, proteção, gerenciamento do lar e educação dos/as filhos/as, são tomadas no Programa como femininas. O Programa veicula e re-produz representações específicas de maternidade calcadas nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, buscando tornar essas representações universais e fazendo-as funcionar como um modelo único e mais adequado para todas as mulheres-mães.

Para Forna (1999), a teoria da ligação afetiva foi aceita sem maiores questionamentos porque vinha ao encontro de um conjunto de antigas suposições, principalmente daquelas que diziam que todas as mulheres são inerentemente destinadas à maternidade. A teoria da ligação afetiva confirmava que o destino estava realmente na biologia e que as mulheres só não aderem à maternidade quando seus processos naturais e instintivos são interrompidos ou “desviados” por algum motivo. Forna comenta:

Mesmo naquilo que alguns vêem como os dias dourados dos anos 50, as mulheres pobres, imigrantes ou negras, não seguiram a ordem de Bowlby para largar o emprego e ficar preparando o jantar com blusa de seda e colar de pérolas. Elas continuam a trabalhar porque precisam. Em muitas partes do mundo, onde as crianças ficam sob os cuidados de várias pessoas em lares multigeracionais, a noção de “vínculo” com uma mãe única e presente todo o tempo não tem absolutamente qualquer relevância (Forna, 1999, p. 101).

Em convergência com esses argumentos de Forna, Claudia Fonseca (2000) permite-nos entender que algumas dinâmicas culturais de grupos populares não levam em conta as lógicas, as organizações ou os arranjos próprios desse meio social e cultural. Para pensar na maternidade, ela cita pesquisas históricas¹³ que demonstram como, ao longo da história, mães brasileiras de baixa renda confiam seus filhos a mães adotivas: avó, madrinha ou ama-de-leite remunerada. Nesse

contexto, às vezes, passam-se anos sem que a mãe tenha notícias de seu rebento. Segundo a autora, isso não significa que elas tenham renunciado aos direitos maternos, pois a criança continua sendo vista como membro da família, não perdendo sua identidade genealógica e, geralmente, mesmo após anos de separação, volta a integrar as redes de consangüinidade.

Em outros termos, podemos dizer que a lógica de dirigentes, políticos, membros de ONGs, religiosos e outras instituições sociais funcionam por meio de normas e regulamentos muito distantes ou diferenciados da lógica dos grupos ou comunidades sociais aos quais programas como o Bolsa-Escola se dirigem.

Talvez seja por isso que, quando o assunto gira em torno das questões relacionadas com as crianças que vivem em “situação de risco”, o que se discute fundamentalmente é a relação das mães com as crianças e as exigências sociais que elas devem desempenhar, como participação, autoridade e disciplina, ou seja, exigências consideradas “inerentes” à maternidade, tornando “natural” a presença constante, a dedicação, o cuidado e a proteção. Na falta disso, o desenvolvimento infantil ficaria seriamente prejudicado, o que poderia justificar, de alguma forma, situações de violência e de fracasso escolar.

Verifica-se que os discursos articulados no Programa Bolsa-Escola investem explicitamente em um grupo de mulheres situadas abaixo da linha da pobreza, mas sem levar em conta que os contextos sociais onde essas mulheres vivem apresentam diversidades culturais. Segundo Fonseca (2000), é importante observar que políticas embasadas em pressupostos da psicologia do desenvolvimento geralmente elaboram seus argumentos na direção de classificar tudo o que pareça “marginal” ou “desorganizado” como comportamentos “disfuncionais”. A solução para romper com o ciclo vicioso da miséria seria, então, agir no âmbito da socialização familiar, intervindo para imprimir no espírito dos indivíduos as atitudes mais adequadas, capazes de restabelecer o equilíbrio social. Para Walkerdine (1995, p. 217), “Não é nenhuma surpresa que mães de classe trabalhadora, brancas ou negras, fossem vistas como correndo o maior risco de fazerem as coisas erradas(...)”, e são principalmente elas o alvo dos manuais que pretendem ensinar como ser boa mãe.

Algumas das formas de demonstrar amor, atenção, carinho e, diríamos, de construir a relação afetiva e pedagógica entre família e filhos/as fica evidenciada na cartilha distribuída às mães:

Conversar, brincar, fazer coisas do dia-a-dia junto com as crianças são formas de demonstrar atenção e carinho. Isso pode ajudá-las a se sentirem mais seguras e a aprenderem mais e melhor (Abreu et al., 2002, p. 4).

Descubra, com as crianças, o melhor horário do dia para a leitura: pode ser na hora de dormir, no final da tarde ou quando acharem melhor. Esses momentos juntos, escutando histórias ou poemas, podem criar lembranças lindas que as crianças jamais esquecerão (Abreu et al., 2002, p. 5).

Para finalizar a extensa série de ensinamentos às famílias, a cartilha deixa a seguinte mensagem:

Esses são alguns exemplos de como conviver com as crianças despertando sua curiosidade e o prazer de aprender. O mais importante é criar um clima de cumplicidade para que elas se sintam confiantes e estimuladas. Para que sintam o quanto você valoriza o que elas aprendem. Para que percebam que podem usar na vida o que aprenderam na escola e vice-versa. Todas essas dicas e sugestões estão aqui para ajudar você a começar. Depois você vai inventar outras tantas (Abreu et al., 2002, p. 5).

Forna (1999) cita a criação de alguns problemas sociais relevantes decorrentes desse ideal de maternidade. Para ela, essa forma de pensar o desenvolvimento da criança relaciona-se a um modo específico de criação, que exige dinheiro, marido, satisfação e dedicação integral da mãe, estabelecendo-se um nível grande de expectativa que não só é impossível de executar para muitas mulheres, como também pode não ser desejável. Um número crescente de profissionais tem criticado os efeitos da teoria da ligação afetiva e de pressupostos cognitivistas, afirmando que deixar as crianças exclusivamente sob os cuidados/educação das mães torna a relação sufocante e restrita quanto à convivência com outros adultos, liberando, muitas vezes, a sociedade em geral de qualquer responsabilidade no cuidado e na educação das crianças.

Outro nome importante para a psicologia do desenvolvimento é, sem dúvida, o de Jean Piaget¹⁴. Sua contribuição ao estudo do desenvolvimento intelectual da criança tem sido extremamente valorizada até hoje, sobretudo nos países em que a psicologia é influenciada pela orientação européia e anglo-saxã. É principalmente a partir da década de 60 que seus trabalhos passam a ser valorizados nos Estados Unidos, pois anteriormente havia uma forte rejeição, decorrente em grande parte da considerada “falta de rigor metodológico” que caracterizaria o método clínico utilizado por Piaget. Seu método consistia no estudo detalhado de poucos casos¹⁵ durante longos períodos de tempo, utilizando a observação natural e entrevistas verbais com as crianças. Mais tarde, Piaget inseriu em suas entrevistas a utilização de objetos concretos para a criança manipular.

De acordo com diferentes autores/as, Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo do ser humano através de quatro períodos principais¹⁶. Esses períodos são sequenciados, não havendo saltos em relação a qualquer um deles, e cada um torna-se preparatório para o seguinte. As pesquisas de Piaget demonstram que, após os primeiros dias de vida do bebê, alguns reflexos passam a ser modelados pela experiência ambiental, dando lugar ao desenvolvimento de estruturas psicológicas que não são diretamente hereditárias. Tais investigações enfatizam que a criança passa a aprender de forma mais competente num ambiente que a estimule, e isso inclui um conjunto de aspectos que envolvem desde a criança até a pessoa que a cuida, incluindo as responsabilidades das cuidadoras.

Nessa direção, retomo a cartilha cujo objetivo foi e é apresentar dicas escolares aos pais, indicando uma série extensa de conhecimentos referentes à leitura, à escrita e à matemática, as quais, “ao final da 2ª série, as crianças já devem ter aprendido” (Abreu *et al.* 2002, p. 4), como, por exemplo:

- *Escrever corretamente diferentes tipos de texto, como cartas, bilhetes, listas, receitas, recados, histórias curtas, poesias, etc.* (Abreu, *et al.* 2002, p. 4);
- *A usar, no dia-a-dia, instrumentos com números, como fita métrica, régua, calendário, balança e relógio* (Abreu, *et al.* 2002, p. 10);
- *A resolver pequenos problemas com as quatro operações (soma, subtração, divisão e multiplicação), mesmo sem usar a conta armada*

Esse guia ou cartilha delimita nitidamente a função educativa da família, acentuando o trabalho preparatório, sequenciado e didático tanto das mães quanto dos/as filhos/as. Será que tais ensinamentos, divulgados no âmbito de um Programa destinado à população pobre, não estariam envolvidos com práticas compensatórias em que principalmente as mães teriam de cumprir funções específicas para sanar supostas carências culturais suas e também das crianças? E será que as mulheres-mães beneficiadas se reconhecem nas representações e ensinamentos divulgados pelo Programa?

Nesse material, ainda, observamos que as atividades de aprendizagem propostas às crianças, além de serem sequenciadas, necessitam desenvolver-se de forma contínua e gradual e devem ser monitoradas constantemente por um/a adulto/a. São apresentadas para que ocorram de forma divertida, prazerosa e com muita paciência e diálogo, indicando: “Mostre às crianças como a matemática é útil e divertida para a vida” (Abreu *et al.*, 2002, p. 11), como “[...] será divertido ver quantos pentes as crianças medem e quantos palmos faltam para que elas alcancem você” (Abreu *et al.*, 2002, p. 12) ou, ainda, “Se as crianças já sabem ler, sugira que leiam em voz alta e escute com atenção. Se elas estiverem tímidas ou gaguejando, tenha paciência” (Abreu *et al.*, 2002, p. 7). Assim, a cartilha também auxilia as/os mães/pais, descrevendo várias sugestões de como organizar em casa um horário para a leitura, podendo esse até “[...] ser um bom motivo para reunir a família” (Abreu *et al.*, 2002, p. 5).

A cartilha é ilustrada com algumas imagens familiares e, por meio delas, constatamos que as dicas ou ensinamentos ora dirigem-se às mães, ora aos pais, sendo que as mães são retratadas num total de cinco vezes: elas contam histórias, ensinam a fazer cálculos, a trabalhar com medidas nos alimentos e utensílios domésticos e também acompanham a atividade de recorte de suas filhas; já os pais aparecem apenas duas vezes, ensinando cálculo com a utilização da calculadora e auxiliando na atividade de escrita de seus filhos. Para demonstrar, ainda, como as atividades diárias podem auxiliar as crianças nas atividades escolares (e, eu diria, domésticas, entendidas aqui como pertencentes ao universo feminino), o *Guia* sugere às mães que:

- *Cozinham algo saboroso com você ou elas lendo a receita.*
- *Leia ou peça para que elas leiam rótulos de embalagens. Depois da leitura, conversem sobre o produto.*
- *Você e as crianças podem ler as instruções de um aparelho doméstico enquanto aprendem a usá-lo. Também podem ler as regras de um jogo.*
- *Quando caminharem juntos ou estiverem no ônibus, leiam os anúncios e letreiros e depois comentem.*
- *Leiam juntos a programação da TV para escolherem a qual programa vão assistir.*
- *Leiam manchetes de jornais ou mesmo notícias, com assuntos interessantes que acontecem na sua cidade ou nos outros países (Abreu et al., 2002, p. 6).*

Torna-se importante destacar os pressupostos de classe e gênero embutidos nessas propostas quando, por exemplo, a cartilha estabelece uma série de ensinamentos mais apropriados às mães das escolas públicas (onde esses guias foram distribuídos), cuja ênfase está centrada em aspectos cognitivos, afetivos e domésticos, bem como quando apresenta à mãe um número maior de vezes na tarefa de ensinar. O pai não aparece envolvido nas atividades domésticas, e é ele que, na ilustração da capa, caminha ao lado do filho e à frente da família.

Ao mesmo tempo em que o pai é retratado nessa posição de destaque na capa desse guia, a análise transversal dos documentos do Programa permite perceber um deslocamento importante do sentido usualmente atribuído à paternidade. Seguindo uma sequência temporal, em um primeiro momento, os documentos não se referem ao pai, sendo a mãe apresentada como a “gerente” da casa e da educação dos/as filhos/as; posteriormente, o pai aparece como aquele que auxilia a mãe e até se propõe a levar as crianças à escola; e, nos documentos mais recentes, o pai é posicionado como alguém que passa grande parte do seu tempo ausente do lar, supondo-se que trabalha fora. Porém, na representação de família utilizada nos documentos referentes ao Dia da Família na Escola, documentos que pretendem cumprir um enfoque pedagógico e didático, o pai está à frente, parecendo ser ainda aquele que dirige e orienta os demais. A questão que se coloca aqui é: quem é esse pai que o Programa visibiliza ou invisibiliza nessas representações? Quando e como o Programa faz referência ao pai biológico? Quando poder-se-ia pensar que é ao Estado ou aos seus representantes que está sendo atribuída a função de pai? Nesse momento, as questões apenas apontam para outra importante e produtiva dimensão de análise.

Por enquanto, importa destacar o quanto a pedagogia naturalizou a observação e o registro do desenvolvimento, uma vez que tendências inatas estão relacionadas ao desenvolvimento biológico. Segundo Walkerdine (1999), tanto a boa mãe quanto a boa professora devem ser uma espécie de extensão do cientista – aquela que observa, monitora, registra, classifica, realiza um contínuo escrutínio, que permite ver e saber tudo sobre o desenvolvimento de suas crianças, legitimando, assim, uma pedagogia centrada na criança, tendo especialmen-

te os estudos de observação como base do conhecimento dos indivíduos. De acordo com Walkerdine (1999, p. 194), “[...] a criança em desenvolvimento é uma produção que tem que ser entendida em relação à sua formação histórica e à sua eficácia conjuntural” e é nessa visão que o trabalho de Piaget exerce um papel central na construção de práticas que produzem sujeitos, pois:

Nisso está centralmente envolvido um conjunto de aparatos e práticas similares e circundantes, um edifício de treinamento docente, de educação em serviço, de monitoramento e normalização das próprias professoras (orientação e inspeção), um aparato de pesquisa educacional, livros didáticos e assim por diante (Walkerdine, 1999, p. 193).

Além disso,

São os aparatos dos estágios do desenvolvimento que, de todo o trabalho de Piaget, têm sido mais utilizados na educação. É precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação (Walkerdine, 1999, p. 196).

O enfoque utilizado por Burman (1999) para analisar os pressupostos da psicologia evolutiva não está centrado no desenvolvimento da criança, tal como é descrito por Piaget; pelo contrário, seu ponto de partida converge com noções que consideram a criança e a infância como produções culturais, isto é, o estudo não está focado numa criança universal e no seu ambiente familiar, mas principalmente nas condições sociais, históricas e políticas que constituem o que é ser criança (assim como o que é ser mãe/pai). Para Burman, torna-se importante ainda, reconhecer que a psicologia evolutiva justifica seus principais pressupostos, calcados em noções de hereditariedade e ambiente, que apresentam o desenvolvimento infantil e a atividade materna como algo natural e inevitável.

Woollett e Phoenix (1999) consideram que os textos da psicologia evolutiva são escritos com um estilo de apresentação objetiva; isso quer dizer que é através da experiência e da observação que são descritos, de um modo geral, aspectos ligados aos conhecimentos psicológicos do desenvolvimento humano. Quando fala-se da mãe em relação às fases do desenvolvimento infantil, as afirmações sobre a “normalidade” baseiam-se, muitas vezes, em amostras limitadas em que se estabelece a norma para todas as mães a partir da observação de algumas. Através de descrições do que é “natural”, produzem-se “[...] normas pedagógicas que consideram as mães responsáveis pelo que possa acontecer a sua prole” (Woollett; Phoenix, 1999, p. 90-91, tradução minha). Nessa linha, a conduta maternal ideal é observada e descrita sem dar conta de que essas observações realizam-se em um contexto muito específico, onde a grande maioria das

mães é branca, européia ou americana e de classe média. Embora haja um reconhecimento de que os contextos sociais variam – e de que estes apresentam diversidades culturais –, os estudos não incorporam tais dimensões em suas teorias.

Outro ponto importante é o fato de que essas teorias ignoram situações de conflito nas relações familiares e sociais, em uma amplitude de aspectos que podem estar vinculados aos processos de desenvolvimento e socialização das crianças. Tampouco abordam a existência de acontecimentos ou sentimentos ambivalentes, por parte das mulheres com relação à maternidade.

Um pressuposto importante referido por Walkerdine (1995) é o que Foucault chama de “uma ficção que funciona como verdade”, ou seja, as práticas educacionais incorporam de tal forma algumas “verdades” construídas pela ciência “psi” que elas passam a produzir a própria coisa que apresentam e descrevem. Assim, a noção de estágios do desenvolvimento tornou-se tão comum no pensamento pedagógico, que direciona fortemente a organização e o desenvolvimento do currículo escolar, bem como a elaboração de instrumentos de avaliação e a confecção de materiais produzidos por outras instâncias envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem.

A discussão sobre a psicologia do desenvolvimento foi um caminho importante neste meu estudo, uma vez que o Programa tem incorporado inúmeros pressupostos dessa disciplina, a fim de divulgar, ensinar e propor – às mulheres-mães – maneiras “corretas” de exercer a maternidade. E a maneira como esses discursos estabelecem conexões entre algumas dimensões sociais e a maternidade também demonstra como se introduzem, no cenário atual, formas que pretendem posicionar e marcar um entre muitos outros modos possíveis de exercer a maternidade em nossa cultura, seja através das famílias a que se dirige o Programa Bolsa-Escola, seja em outras circunstâncias sociais e culturais.

Assim, a maternidade é definida por meio de discursos que produzem o que é ser mãe através dos tempos. Os discursos que constituem o que é ser mãe autorizam e desautorizam, legitimam ou deslegitimam, incluem ou excluem, e é nesse processo que, segundo Silva, “[...] somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, representação” (Silva, 1995, p. 196).

Algumas considerações finais

Ao operar a partir de uma perspectiva de gênero, pode-se afirmar as mulheres foram representadas como uma extensão necessária para o desenvolvimento dos objetivos propostos pelo Bolsa-Escola, sendo que elas deveriam tornar-se constituintes e constituidoras da chamada “rede de proteção social” capaz de proteger, promover, cuidar e fiscalizar a educação das crianças. Isso significou

visibilizar alguns aspectos envolvidos na produção das propostas do Programa, bem como as inúmeras estratégias utilizadas para definir e posicionar os lugares e funções que as mulheres deveriam ocupar/realizar.

O Programa tornou-se um local privilegiado para a disputa política. Foi a partir dos embates travados no âmbito do Programa, bem como nos documentos e demais publicações enviadas às escolas públicas brasileiras referentes à implementação do Bolsa-Escola e do Dia da Família na Escola, ação associada ao Programa, que pude analisar como os significados que estavam sendo inscritos para a paternidade/maternidade convergem, articulam-se e entram em conflito.

Nesse sentido, em que medida os ensinamentos do Bolsa-Escola (e de outros programas sociais) têm contribuído, através do posicionamento dado às mulheres, para re/configurar um estatuto da maternidade? E essa é a única forma possível e desejável de viver a maternidade? Que outros interesses podem estar em jogo quando se produzem noções acerca da educação e do cuidado das crianças, re/afirmando a maternidade “adequada” como um imperativo irrefutável e inquestionável?

Para concluir, quero dizer que problematizar, discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como “natural” da mulher e da maternidade talvez possa ser um caminho importante e produtivo para pensarmos na criação e implementação de propostas educacionais e políticas públicas, sobretudo quando elas buscam conduzir e reorientar as maneiras de os indivíduos viverem.

Notas

1. Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada: “... Um cartão [que] mudou nossa vida? Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola” (KLEIN, 2003), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dagmar Mayer, coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – UFRGS.
2. Cf. Burman, 1999, Walkerdine, 1995, 1999, FORNA, 1999, Woollett e Phoenix, 1999.
3. Em 2001, no primeiro ano de implantação do Bolsa-Escola em nível nacional, a ênfase na apresentação do Programa colocou-se também por meio de anúncios televisivos. A intenção principal dessa primeira série de anúncios protagonizados pela atriz Paloma Duarte foi fazer com que a sociedade brasileira, sobretudo as famílias com renda *per capita* inferior a 90 reais, através das mulheres-mães, se tornasse uma forte aliada do Governo Federal no sentido de pressionar seus/suas prefeitos/as a aderirem ao Programa.
4. De acordo com a reportagem “Mãe serão prioridade no programa de alfabetização do governo”, o Ministério da Educação quer priorizar a alfabetização das mães, sobretudo das que fazem parte do Programa Bolsa-Escola. Para o ex-ministro, Cristovam Buarque, a alfabetização das mães estimulará a permanência de seus/suas filhos/as no colégio além de melhorar no auxílio dos trabalhos escolares (MÃES..., 2003).

5. Retirado do *Jornal ABC Domingo* de 13 de maio de 2001, por ocasião do dia das mães.
6. Merval Rosa (1988), no presente livro, opta pelo título *Psicologia Evolutiva*.
7. A expressão “pesquisa empírica” baseia-se na observação e experimentação, e não em opiniões e crenças (BIAGGIO, 1988, p. 30).
8. Jogos, aparatos de classificação, situações de observação, entre outros (Walkerdine, 1999).
9. A realização dessa discussão dá-se a partir da análise desenvolvida por Carvalho (Carvalho, 1999).
10. De acordo com Forna (1999), Winnicott ganha fama numa época em que as mães estavam cansadas com o extremismo e o rigor de Truby King em nome da disciplina e da educação.
11. Título de um livro de Donald Winnicott (Winnicott, 1982).
12. Cartilha enviada às escolas públicas no segundo semestre de 2001.
13. Cf. Fonseca, 1995, Priore, 1993.
14. Para a realização de suas pesquisas, Piaget utilizou principalmente a observação e entrevistas verbais com seus três filhos.
15. O trabalho de Piaget fundamentou-se na biologia, na lógica e na epistemologia. Em linhas gerais, a ênfase dos seus argumentos sobre o desenvolvimento da inteligência, das operações lógicas, das operações de número, de tempo, de espaço ou de percepção, entre outras, repousava na interpretação psicológica dada através da genética. De acordo com Biaggio (1988), Piaget, com sua formação sólida nas Ciências Naturais e Sociais, especialmente biologia e filosofia, sentia que nem uma nem outra poderiam solucionar o problema do conhecimento humano; logo, a psicologia forneceria a ponte necessária entre a biologia e a epistemologia.
16. Estágio sensório-motor (0 a 2 anos); estágio pré-operacional (2 a 6 anos); estágio das operações concretas (7 a 11 anos); e estágio de operações formais (12 anos em diante).

Referências Bibliográficas

- ABREU, Ana Rosa *et al.* *Educar é uma tarefa de todos nós*: Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Dia Nacional da Família na Escola. Ministério da Educação, 2002. Publicação enviada às escolas brasileiras.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *O dia em que o cartão mudou sua vida*. Brasília, 2001d. Publicação em quadrinhos enviada às escolas brasileiras.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Professor, ajude o Bolsa-Escola Federal a dar um novo futuro para 11 milhões de crianças*. Brasília, 2001e. 1 prospecto enviado às escolas brasileiras.

- BUARQUE, Cristovam. *Missão Criança. Onze ações para Você Cuidar das Crianças do seu Município*. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://www.missaocrianca.org.br>> Acesso em: não consta.
- _____. *Missão Criança. 100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre a Bolsa-Escola*. 2. ed. Brasília, 2000a.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Editora Autores Associados. N 114, Nov. 2001a, p. 197-223.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares* – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães* – Rio de Janeiro; Ediouro, 1999.
- KLEIN, Carin. “...Um cartão [que] mudou nossa vida”? Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional de Bolsa-Escola. Dissertação de Mestrado. PPGEDU, UFRGS, 2003.
- LUKE, Carmen. La infancia y la maternidad y paternidad em la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. In: LUKE, Carmen. (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Edições Morata, Madrid, 1999, p. 161-178.
- MÃES SERÃO PRIORIDADE NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO. *Jornal O Estado de São Paulo*. EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.estadão.com.br> > Acesso em: 19 abr. 2003.
- PINTO, Céli. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- PRIORE, Mary Del. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: José Olympio/Edunb, 1993.
- ROSA, Merval, *Psicologia evolutiva*. 4º ed. Petrópolis: Vozes. 1988.
- ROSE, Nikolas, Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: ABREU, Ana Rosa et al. *Educar é uma tarefa de todos nós: Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Dia Nacional da Família na Escola. Ministério da Educação, 2002. Publicação enviada às escolas brasileiras.

- _____. Às mães dos estudantes brasileiros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 mai. 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar-ministro/> > Acesso em: 22 out. 2001.
- TOSCANO, Camilo. Governo admite que critério de cadastramento social ainda é precário. *Folha Online*. 23 ago. 2003. Brasília. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ > Acesso em: 05 dez. 2003.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. 20(2), julho/dezembro, 1995, p. 207-226.
- _____. Uma análise foucautiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 143-216.
- WINNICOTT, Donald W. *A criança e seu mundo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.
- WOOLLETT, Anne e PHOENIX, Ann. La maternidad como pedagogía: La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. In: LUKE, Carmen. (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Edições Morata, Madrid, 1999, p. 87-105.

Carin Klein é pedagoga, doutoranda em Educação pela UFRGS e integra o Grupo de Estudos de Educação e Gênero.

Endereço para correspondência:
carin@terra.com.br



30(1):253-255
jan/jun 2005

RESENHA CRÍTICA:

Dornelles, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Porto Alegre: Vozes, 2005.

Cuidado! Infâncias a bordo

Norma Marzola e Lúcia Medeiros

Que o leitor não se engane com as tênues cores da capa e a breve extensão dessa obra; que não suponha uma leitura ligeira, de retórica fácil ou facilitadora frente à quantidade enorme de intrigantes títulos publicados sobre o tema. Nele, a leveza, a saudável leveza, são sutilezas estratégicas. O texto cumpre o que promete o título e vai além, ao oferecer uma compreensão densa e sofisticada do processo de formação do pensamento ocidental dos nossos regimes de infância. Mas, para muito além disso, essa compreensão remete a um sólido programa de estudos pós-estruturalistas, ao introduzir incomum clareza e objetividade.

Ordinariamente, num primeiro momento, os desdobramentos da recepção do pós-estruturalismo, entre nós, produziram textos que transpareceram fusões filológicas equivocadas, ensaios rarefeitos e “contusões” metodológicas comuns e necessárias em entendimentos iniciais. São os ônus dos contatos de primeiro grau.

O texto de Leni Vieira Dornelles, definitivamente, nos envia para um segundo momento, marcado pela clareza didática da metodologia arqueo-genealógica, manejada contra um cânone histórico produtor de determinada infância. Isto e mais o seu rigor teórico dão coerência e continuidade à análise da atual agenda sobre o tema.

Constitui-se, assim, numa singular problematização filosófica, ao positivar um outro modo da leitura dos textos da tradição e das representações contemporâneas sobre infâncias. E isso tudo, na melhor tradição pedagógica da pesquisa acadêmica.

Longe de qualquer visão dualista ou dicotômica, as duas partes que compõem o livro se imbricam numa espécie de geografia de fluxo, na busca de uma certa inflexão. Na primeira parte, o texto oferece, ao estudante, um trânsito seguro por categorias de difícil acesso e, ao estudioso de obstinada curiosidade, uma possibilidade de efeitos não usuais. Na segunda parte, o texto se abre também para a análise de outras possibilidades em relação ao governo da infância constituída na modernidade. Lá se adivinha a presença de infâncias que nos escapam, embora submetidas, elas também, a uma idéia hegemônica de infância, que funciona como um dispositivo de governamentalidade a governá-las e a governar os outros, os não infantis, numa reversibilidade própria das redes.

Assim, a centralidade da noção foucaultiana de *governamentalidade* organiza todo o livro, evidenciando, inicialmente, como se constituíram os dispositivos de poder desenvolvidos em territórios europeus, a partir do século XVI, no sentido de disciplinar e possibilitar o governo da vida das populações e de cada um em particular. Estabelece-se aí um campo de problematizações, procedendo a um cruzamento permanente entre os domínios da política e da ética.

A autora tira partido das noções de *governamentalidade* e de *tecnologias do eu*, ou ainda, de *cuidado de si*, conjugadas de maneira a relacionarem-se e atualizarem-se mutuamente, a fim de dar visibilidade às coordenadas sobre as quais a modernidade vai estabelecer práticas para a produção de uma determinada forma de *subjetivação*.

A “governamentalidade” e as “tecnologias do eu” são, aí, um misto de arte e tecnologia que inauguram um aparato de intenção totalizante e, portanto, econômico, das relações de poder. Esse aparato garante e torna explícita a operacionalidade de um tipo de governo, tanto na perspectiva micro ou tática – quando individualiza e disciplina o sujeito de determinado modo – quanto macro ou estratégica – quando organiza e regula populações a partir da produção de determinada forma de poder-saber. É como se as dinâmicas da individualização e da totalização correspondessem a um só processo, daí a economia. E é como se a individualidade se estabelecesse, enquanto subjetividade, como um problema de relações.

Usando as ferramentas de Foucault, mostra como, no apogeu da sociedade governamental ou disciplinar, no século XIX, aparece um determinado *regime dietético e ético* de relações de poder, relacionado à soberania do Estado. E, lançando mão de estudos históricos sobre o surgimento da infância como um segmento da população, mostra como essa configuração de disciplinamento bio-político se sofisticou, e suas correspondentes operações de poder-saber tornaram-se mais complexas, de modo a estabelecer um dispositivo eficiente e eficaz para o governo das nações, ao mesmo tempo em que disponibilizaram critérios e normas para o desejo de aperfeiçoamento ético individual (“cuidado de si”). Daí a arte e a técnica na constituição heterogênea de autoridades, instituições e agências, produzindo e utilizando formas de conhecimento (científico)

destinadas a avaliar e a gerir a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população, a partir dos princípios de uma economia que se tornou, irredutivelmente, política, como bem apontou Marx.

Quando opera o dispositivo de governamentalidade em relação às infâncias, a autora não está metaforizando o significado cunhado por Foucault. Ao contrário, está colocando as infâncias numa posição central e estratégica, tomando-as como lugar privilegiado de um dispositivo disciplinar capaz daquelas operações de poder-saber que estabelecem critérios e normas singulares, para uma “correta” formação de determinados sujeitos infantis. Ainda que estes sejam, na atualidade, outros modos de ser infantil – infância ninja e *cyber*-infância –, que parecem insistir em escapar (ao nosso governo) e dos quais, por isso mesmo, preferimos escapar e mal dizer. Isso porque outras linhas de fuga fazem aparecer outros modos de governamentalidade. Não mais de caráter disciplinar, mas, já agora, de controle.

O texto de Dornelles pode, então, ser compreendido como um indicativo a respeito da configuração atual do cenário da infância na academia brasileira, onde o debate sobre o tema apresenta-se despididamente aberto a inúmeras possibilidades de entendimentos que, com rigor e objetividade, produzem um infindável cortejo de efeitos.

Além disso, se é verdade que a violência do deslumbramento dos “pioneirismos”, própria de uma “fase infantil”, está definitivamente superada em nossos departamentos de educação, essa obra ajuda a estabelecer um outro ritmo, que privilegia a acuidade e que é bem mais apropriado, aos processos de recepção. Ao evidenciar que certa originalidade dessa “fase infantil” foi conservada, reafirma, ao mesmo tempo, a pesquisa universitária brasileira, de viés pós-estruturalista, em educação. E faz isso não apenas pela perspectiva que adota, mas ao desenvolver uma maior sensibilidade para o rigor da pesquisa e seu compromisso pedagógico. Aos poucos, a euforia da descoberta de novas tradições de pensamento depõe suas armas. Escapa, finalmente, de sua infância. Todos nós celebramos.

Norma Marzola é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul .

Endereço para correspondência:

nmarzola@terra.com.br

Lúcia Medeiros é doutora em educação pelo Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul .

lchm@terra.com.br