



EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.27 n.1



**EXPERIÊNCIA,
ESTÉTICA
E CONHECIMENTO**

JAN/JUN 2002

Educação & Realidade - v.27, n.1, jan/jun 2002

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrana Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Merion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

*Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),
Malvina Dorneles (DEE), Margareth Shäffer (DEBAS), Nadja
Hermann (DEBAS)*

Conselho Editorial

*Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio
Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes,
Guacira Lopes Louro, João Wanderley Geraldi, José Mário
Pires Azanha, Jorge Larosa Bondia (Espanha), Luciola
Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria
Alice Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário
Osório Marques, Victor Vincent Valla*

Consultores *ad hoc*

*Rogério Castro Oliveira, Maria Luíza Becker, Luiz Carlos
Bombassaro, Carmem Craidy, Christa Berger, Johannes Doll*

Revisão

*Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira e
Rosa Maria Bueno Fischer*

Bibliotecária Responsável

Maria Amália P. M. Ferlini

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

*Vera Lúcia Gliese (Detalhe da escultura “Psiquis y el amor”,
de Antonio Canova). Citação, na contracapa, extraída de
ROSA, Guimarães. O espelho. In: _____. *Primeiras estórias*.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1962, p. 70.*

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

Assinatura para 2001 (02 números)..... R\$ 30,00

Assinatura para 2001 e 2002 (04 números)..... R\$ 60,00

Número Avulso R\$ 17,00

Para o exterior, Via aérea

Assinatura para 2001 (02 números)..... US\$ 35,00

Assinatura para 2001 e 2002 (04 números)..... US\$ 70,00

jan/jun 2002

**EXPERIÊNCIA,
ESTÉTICA
E
CONHECIMENTO**



v.27 n.1

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



v.27 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

*Experience, aesthetics
and knowledge*

Sense and sensibility: notes on the
contribution of aesthetics to ethics

Nadja Hermann

11

*Experiência, estética e
conhecimento*

Razão e sensibilidade: notas sobre a
contribuição do estético para a ética

Nadja Hermann

Individual knowledge and society in
Piaget: implications for the
psychological investigation

**José Antônio Castorina, Gustavo
Faigenbaum, Fernando Clemente**

(com a colaboração de
Enrique Lombardo)

27

Conhecimento individual e sociedade
em Piaget. Implicações para a investi-
gação psicológica

**José Antônio Castorina, Gustavo
Faigenbaum, Fernando Clemente**

(com a colaboração de
Enrique Lombardo)

Writing as scar
Simone Moschen Rickes

51

A escritura como cicatriz
Simone Moschen Rickes

Cultural formation and hermeneutic:
image reading

Amarildo Luiz Trevisan

73

Formação cultural e hermenêutica:
uma leitura de imagens

Amarildo Luiz Trevisan



Participation of Brazilian children in the labour force and Education. Fúlvia Rosenberg, Rosângela R. Freitas	95	Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e Educação Fúlvia Rosenberg, Rosângela R. Freitas
Government, subjectivation and resistance in Foucault. Lisete Bampi	127	Governo, subjetivação e resistência em Foucault Lisete Bampi
The media and higher education: is it possible to create consensus? Maria da Graça Setton	151	A mídia e o ensino superior: é possí- vel a criação de um consenso? Maria da Graça Setton

RESENHA CRÍTICA

About us Silvana Viladore Goellner	183	Acerca de nós Silvana Viladore Goellner
Inhabitants of Babel Sandra Mara Corazza	191	Habitantes de Babel Sandra Mara Corazza

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses PPGEDU/UFRGS	199	Súmula de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS
--	------------	---

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



EDITORIAL

Experiência, estética e conhecimento

A experiência seria para nós hoje, como quer Derrida, uma série de presentes puros e não relacionados no tempo? E nossa experimentação estética, estaria ela limitada nestes tempos pós-modernos à pura aparência, ao mero espetáculo? Quando nosso modo de ser típico deixará de ser pautado por essa estúpida indiferença entre detergentes e meninas-modelo, entre potes de iogurte e alunos candidatos ao ensino superior, entre caixas de sabão em pó e meninos negros condenados a morrer antes dos 18 anos no interior deste Brasil – dentre os tantos produtos-filhos da sociedade contemporânea? A celebração das qualidades transitórias de tudo o que somos e fazemos, a experiência do instantâneo, o apego às superfícies, às colagens e às superposições, a completa confusão entre o que é banal e o que é “fundamental” (a vida humana, por exemplo) – que efeitos tem sobre nossos modos de conhecer, de imaginar, de experienciar o gozo estético?

É bem certo que já não podemos almejar a plena aura da obra de arte, muito menos a plena aura do “artista verdadeiro”. Não é disso que se trata. Mas não teríamos como pensar, na trilha de Foucault (e dos gregos clássicos), modos artistas de existência, uma ética e uma estética da existência para além do que já está sendo cotidianamente pensado para e por nós, como criação do *marketing* político, midiático, também acadêmico, digital, *fashion*, que parece substituir toda outra criação, aquela da filosofia – como escrevem Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia*?

Este número de *Educação & Realidade*, que intitulamos “Experiência, estética e conhecimento”, abre com o belo texto de Nadja Herman – “Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética”. A autora argumenta que, rompida a unidade da razão, pode-se hoje falar na emergência de uma pluralidade de estilos de arte e de modos de vida, além, certamente, da pluralidade e do descentramento de nossas subjetividades. E propõe: a experiência estética seria uma via de acesso possível à vida moral, no sentido de uma educação, de uma formação para a alteridade. O texto é tecido sem qualquer arroubo ou panfletarismo didático-pedagógico: pelo contrário, a cada parágrafo, o leitor dá-se ao prazer de seguir os passos nitzscheanos traçados por Nadja Herman (apoiada sobretudo em Wolfgang Iser), na defesa de que a experiência artística e todas as práticas relacionadas à *aparência* (para além do sentido que costumeiramente damos, de modo negativo, a essa palavra) podem ser vistas e recuperadas como modos de conhecer pela via da sensibilidade, ou seja, como formas de ter acesso a tudo aquilo que é excluído, em virtude da lógica do conceito. Ou seja, tal experiência ampliaria nossa autocompreensão, igualmente a compreensão em direção ao diferente de nós mesmos, na medida em que justamente questiona um modo de “ser artista” hegemônico – aquele da estetização geral da vida, visível nas imagens *glamourizadas* da mídia e dos corpos, do próprio trabalho, dos objetos cotidianos, de inúmeras práticas de nosso tempo. Um dos argumentos importantes do texto, particularmente para a educação, é o que se refere ao caráter estético do conhecimento, que talvez pudesse ser visto para além da tão perseguida busca de unidade, que tanto nos parece atrair (a nós, educadores): através da educação, seria possível constituir uma segunda natureza, ética e também estética, aberta à pluralidade e à diferença, em resposta urgente às inquietações deste nosso tempo.

José Antonio Castorina, com outros três colaboradores, todos argentinos, escreve “Conhecimento individual e sociedade na obra piagetiana: algumas implicações para a investigação psicológica”. Seu objetivo é revisar e discutir críticas e controvérsias relacionadas ao tratamento que Piaget confere às relações entre indivíduo e sociedade. Estão em jogo neste artigo questões semelhantes às levantadas por Nadja Herman, a respeito da permanente questão entre o pensamento científico e o, digamos, “pensamento selvagem” (o pensamento egocêntrico, autista), entre conhecimento e moral, aqui tratados mais especificamente em relação ao desenvolvimento da inteligência da criança. Os autores discutem demoradamente o conceito de egocentrismo em Piaget, em relação ao conhecimento infantil, à experimentação da vida social e ao conhecimento científico. Ao mesmo tempo, o pensamento de Piaget é mostrado na sua vitalidade histórica, nas condições de emergência dos conceitos por ele criados, para mostrar ao leitor o quanto “através do estudo do desenvolvimento moral pode-se estabelecer o modo pelo qual o pensamento lógico individual está estreitamente associado à atividade social”.

Em “A escritura como cicatriz”, Simone Riques traz para leitores e leitoras uma surpreendente contribuição, na esteira da discussão sobre experiência estética e conhecimento, pretendida por esta edição de *Educação & Realidade*. Ela pergunta: afinal, que lugar de criação ou de autoria se poderia dizer que existe, para aquele que se entrega aos atos da leitura e/ou da escrita? Apoiada fundamentalmente em Umberto Eco e na estudiosa Jaqueline Authier-Revuz, a autora esmiúça a dupla ou tripla posição do autor (leitor do próprio texto que cria e destina a um outro que não ele), mostrando o elo indissociável entre autor e leitor, a partir da idéia de heterogeneidade do sujeito – heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. Mais uma vez, a discussão sobre o dentro e o fora, sobre interioridade e exterioridade, sobre sujeito e discurso, que de certa forma também estão presentes nos dois artigos anteriores. A discussão feita por Simone traz uma rica contribuição para o debate, com base na Lingüística, na Semiologia e na Psicanálise, a respeito da impossibilidade do sujeito uno, do discurso uno, uma vez que a heterogeneidade (do sujeito e do próprio discurso), mostrada ou não, está sempre dada, presente. A linguagem, nesse sentido, é vista como o lugar da falta, da falta que habita o sujeito: há aí, no âmbito da linguagem, uma dimensão que o sujeito pode recuperar, que lhe permite refazer aquilo que está cindido. Ou seja, a autora discute o sujeito como efeito de linguagem, o sujeito dividido, na sua ilusão de se fazer “um”. Ao mesmo tempo, com base nessa discussão teórica, Simone questiona a proposição de que a escrita seria simplesmente um instrumento de comunicação. Essa idéia linear de que se escreve para comunicar algo a alguém é questionada e complexificada no texto, e nos permite pensar, como está dito no título, que a escrita funcionaria bem mais como uma cicatriz, na medida em que une aquilo que é irremediavelmente cindido, para sempre separado, uma vez que coloca em jogo o próprio sujeito e as estruturas inconscientes que naquele ato e gesto são postas em movimento.

A seguir, Amarildo Luiz Trevisan, em “Formação cultural e hermenêutica: leitura de imagens”, defende a necessidade de uma verdadeira revolução nos cursos de formação de professores, em função do que ele chama de “emergência de uma cultura imagística”. Trilhando o pensamento de Hans-Georg Gadamer, o autor discute o conceito de formação e as relações deste com as concepções de imagem e de modelo, percorrendo o pensamento de vários filósofos, como Hegel, Schiller, Adorno, Habermas e o próprio Gadamer. Trevisan nos vai mostrando como a prática da imitação de imagens, nos processos de formação, passa de uma relação de espelhamento (primeiro entre Deus Todo-Poderoso e o homem sofredor, depois entre uma imagem idealizada, universal, de formação e de sentido de “humanidade” e a situação de “necessidade” e até de “selvageria” de grande parte dos homens), até chegar ao que Adorno detectou como a “interrupção de uma dialética idealizada”, a “dispersão do espírito”, o não-encontro do sujeito com os objetos, as imagens de fora, o mundo,

com a arte, com a política. Gadamer teria uma proposta alentadora para a reversão daquilo que Trevisan, via Adorno, qualificou como “manipulação de imagens da formação”: a hermenêutica, como prática de pensamento, desveladora e interpretante das dobras do passado. Como exemplo de um trabalho de “iconografia da educação”, o autor toma o mito da caverna de Platão e mostra a importância de fazermos a hermenêutica dessa imagem (e de tantas outras), para a elucidação dos processos formativos, entendendo que a análise das metáforas nos trazem ao presente e à visibilidade inúmeros discursos perdidos no tempo, absolutamente necessários de serem pensados, nestes tempos de ampla inflação de imagens e de sentidos.

Que imagens temos da infância neste Brasil do século XXI? Que possibilidades nossas crianças têm de reconhecer-se como infância, infância de plenos direitos, se a unanimidade em relação à urgência de erradicar o trabalho infantil não corresponde a um efetivo trabalho de eliminação das profundas desigualdades sociais neste País – como nos mostram Fúlvia Rosemberg e Rosângela Freitas, no artigo sobre “Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação”? Sem medo de desafiar unanimidades, as duas autoras analisam diversos documentos, nacionais e internacionais (oriundos do MEC, Banco Mundial, IBGE), além de inúmeras pesquisas de pós-graduação sobre trabalho infantil. Fúlvia e Rosângela criticam a base predominantemente economicista dos documentos oficiais (pais e famílias são vistos como “consumidores de serviços”, por exemplo), bem como os estereótipos segundo os quais o trabalho infantil seria “naturalmente” abusivo ou explorador, e mostram os argumentos reducionistas desses materiais, sem que as complexas articulações entre criança, desigualdade, trabalho e educação sejam efetivamente tratadas, em nome de simplesmente propagandar a bandeira da erradicação do trabalho infantil. Já algumas pesquisas estudadas pelas autoras tratam bem mais dessa complexidade, a qual diz respeito, por exemplo, a: códigos específicos de relações entre pais e filhos nas camadas populares (os pais dão comida; os filhos retribuem trabalhando); modos diferenciados de socialização (trabalhar, para os mais jovens, poderia significar mais uma estratégia de pertencimento, além da escola, ou mesmo de proteção – para “não se desencilhar na vida”); formas de escape do trabalho doméstico (através da escola e do próprio trabalho). As autoras problematizam seriamente o tema e mostram como as estratégias do Governo Federal, para erradicar o trabalho infantil, têm definido como prioridade o Ensino Fundamental, deixando exatamente de tocar na grande ferida, a chamada educação infantil (creches e pré-escolas) – que teria como correlato óbvio e simples a possibilidade de facilitar a participação das mães no mercado de trabalho.

Lisete Bampi, por sua vez, no ensaio intitulado “Governo, subjetivação e resistência em Foucault”, faz uma rigorosa revisão bibliográfica sobre o tema da governamentalidade foucaultiana, mas especificamente, sobre o deslizamento

do conceito de poder para o conceito de governo no autor. Lisete percorre boa parte da obra de Michel Foucault sobre o assunto – ou seja, sobre os diferentes tipos de liberalismo, as diferentes artes de governar e as respectivas formas de racionalidades políticas, em articulação com as diferentes técnicas de si e os modos de subjetivação dos indivíduos, nas formações sociais. A autora argumenta que, ao descrever as tecnologias de governo na análise do poder, Foucault acabou por criar o conceito de “técnicas de si” e de “governamentalidade” – este último para denominar exatamente a relação entre tecnologias de governo e tecnologias do eu. Na última parte do texto, Lisete Bampi discute o conceito de resistência na obra do filósofo, e nos remete à afinidade de Foucault com o pensamento de Nietzsche, particularmente no que se refere a seu ideal de auto-criação estética, à possibilidade de que cada um de nós possa tornar-se obra de arte, como escolha ético-política; ou seja, entender e viver a vida como “ato de criação política”. Ao concluir, conduz-nos outra vez ao questionamento sobre a noção de governo e sobre as próprias analíticas de governo que fazemos, lemos ou que nos propomos a fazer: tal opção teórica e metodológica significa a escolha por um modo muito específico de fazer história, tendo-a como absolutamente contingente, construída de estranhas maquinarias e procedimentos que governam a cada um de nós, mas cuja descrição talvez permita identificar pontos fracos, linhas de fratura, possibilidades não esperadas.

Para encerrar, temos o artigo de Maria da Graça Jacintho Setton, “A mídia e o ensino superior: é possível a criação de um consenso?”, em que encontramos a análise cuidadosa de um conjunto de matérias veiculadas em jornais de grande circulação no Brasil – *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde* (este último mais restrito ao Estado de São Paulo) – a respeito da visibilidade (temáticas, protagonistas, modos de tratamento) do ensino superior nesse tipo de mídia. Pierre Bourdieu e John B. Thompson são as referências teóricas principais de uma análise que explicita não só o campo jornalístico e sua lógica comunicativa, como o próprio campo educacional, em relação ao momento atual de configuração do ensino superior no Brasil (por exemplo, o incentivo ao desenvolvimento das instituições privadas; e, ainda, a avaliação das instituições públicas a partir de uma adequação às demandas do mercado, entre outros aspectos). Maria da Graça organiza sua análise a partir de um conjunto de temáticas – Recursos para Ciência e Tecnologia, Recursos para as Universidades Públicas, Problemas Enfrentados pelas Universidades Públicas, Expansão de Cursos e Qualidade de Ensino, Crédito Educativo, Reestruturação do Mercado, Movimento Grevista. Suas conclusões apontam para algumas constantes nas matérias sobre universidade, certamente merecedoras de muitos outros estudos: o atrelamento dos problemas educacionais às questões do campo administrativo e econômico e o protagonismo quase absoluto das instituições governamentais nos jornais – professores e alunos, por exemplo, têm ali visibilidade mínima. A autora, com Bourdieu, nos leva a

pensar sobre esses “signos de autoridade” visíveis na mídia, sobre formas de violência simbólica que os meios de comunicação instauram ou viabilizam e, ainda, sobre a necessidade de também investigar a articulação desses signos com outros, produzidos em locais sociais diferentes e, igualmente, instauradores de sentidos.

Nossas duas resenhas críticas, ao final, tratam de autores já bem conhecidos dos companheiros e companheiras de *Educação & Realidade*: Guacira Lopes Louro, Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Guacira Louro tem seu livro *Curriculo, género e sexualidade* (editado em Portugal, em 2001) resenhado por Silvana Goellner, sob o título “Acerca de nós”. Dois capítulos nos interessam sobremaneira, por serem inéditos no Brasil: “Um olhar feminista sobre a educação” e “Género y magisterio en Brasil: identidad, historia y representación”. Segundo Silvana, os textos de Guacira produzem impacto ainda entre nós, porque “dizem de nós”, “da forma como nos conhecemos ou fomos levados a pensar que nos conhecemos”. Já Sandra Mara Corazza, na resenha sobre *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar, anuncia desde o início de sua resenha a felicidade desse lançamento, pelo “abundante *aire fresco*” que traz à literatura educacional, pelo pensamento perigoso e desconcertante que os dezesseis textos produzem: eles falam de uma educação não do *é* ou do *deve ser*, mas antes do criativo, ético e poético *talvez*.

Do início ao fim deste número, portanto, o convite ao pensamento que cria, a sugestão aos modos de vida que se inventam. Por certo, o pensamento educacional precisa muito disso. Uma boa leitura a todas e a todos.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



27(1):11-26
jan./jun. 2002

RAZÃO E SENSIBILIDADE:

notas sobre a contribuição do estético para a ética

Nadja Hermann

RESUMO – *Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética.* O artigo aborda a emergência do estético quando as éticas tradicionais, fundamentadas na razão, entram em declínio. A experiência estética, enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, em que se refugiam a pluralidade e a diferença, passa a se constituir uma via de acesso para a vida ética. O texto apresenta o significado do estético, dos processos de estetização no mundo contemporâneo (Welsch) e aponta as possibilidades da estética para compreender as novas exigências éticas decorrentes da pluralidade.

Palavras-chave: *educação, ética, estética, estetização da vida.*

ABSTRACT – *Sense and sensibility: notes on the contribution of aesthetics to ethics.* This article discusses the emergence of aesthetics when traditional ethics, based on reason, begin to decline. The aesthetic experience, as a way of knowing through sensitivity, where plurality and difference are present, comes to constitute itself as a pathway into ethical life. The text presents the meaning of the aesthetic, the processes of aesthetisation of the contemporary world (Welsch) and points to the potential of aesthetics to understand the new ethical demands resulting from plurality.

Key-words: *education, ethics, aesthetics, aesthetisation of life.*

*Somente o poeta juntou as ruínas
De um mundo desfeito e de novo o fez uno
Deu fé da beleza nova, peregrina,
E, embora celebrando a própria má sina,
Purificou, infinitas, as ruínas:*

Assim o aniquilador tornou-se mundo.

R. M. Rilke

Iniciemos com uma advertência ao leitor quanto ao provável equívoco que a interpretação do título deste artigo deixa antever: não se trata de acentuar a disjuntiva entre razão e sensibilidade gestada pelo pensamento metafísico, nem de fazer uma defesa da estetização da existência, que Welsch (1995, p. 8) chamou de “estetização superficial de embelezamento, animação e emoções”. Tampouco a razão e a sensibilidade serão abordadas a partir do brilho e da miséria do iluminismo. Esta advertência inicial tem somente a finalidade de sinalizar o argumento que aqui pretende ser apresentado: a ruptura da unidade da razão e a decorrente emergência da pluralidade, dos diferentes estilos de vida e da subjetividade descentrada, produzida pela experiência artística, fazem sobressair a estética diante da ética. Essa forma de colocar a questão torna-se viável quando o impulso cognitivo da metafísica, que até então justificava o agir humano, se auto-compreende em sua limitação. As possibilidades da estética constituem uma forma produtiva para compreender as novas exigências éticas decorrentes da pluralidade presente na sociedade contemporânea.

Assim, pretendo esboçar a permeabilidade existente entre ética e estética, no sentido de que a experiência estética é uma via de acesso possível para a vida moral, enquanto uma educação para a alteridade.

Sobre a relação da razão com o fundamento ético

A nossa herança da idéia de educação como aperfeiçoamento moral e como um ideal nobre que ainda não se encontra realizável na prática, conforme propôs Kant (1996, p. 17), constitui-se um sentido ético que só pode ser formulado a partir de uma esperança na fundamentação filosófica de autodeterminação e autonomia. Sob essa inspiração, o homem deveria superar suas contradições consigo mesmo para constituir a unidade do eu. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico torna-se uma categoria de ordenação, civilização e moralização ou, como chamou Oelkers (1989), “a grande aspiração”. A razão, base do fundamento da autonomia, foi submetida à crítica e à desconstrução, expondo o caráter de fragilidade e ambivalência desse fundamento, na medida em que produziu o despotismo, o logocentrismo, a submissão das singularida-

des, dos afetos e a expulsão do outro da razão (Böhme, 1985). A razão passou a ser percebida como domínio do sistema, repressão da diferença, tutela, insensibilidade. Não teríamos qualquer idéia sobre libertação da inconsciência, nem qualquer forma de orientação para o bem, sem coação ao nos referirmos à razão, como antes pretendia o iluminismo (Kettner, 1996, p. 7-8). Sobretudo depois das duas grandes guerras do século XX, quando o mundo racional revela o outro lado de sua face – totalitarismo como culminância da lógica ocidental, Adorno e Horkheimer celebrizaram uma crítica radical ao caráter de domínio da razão (razão instrumental), mostrando sua arrogância e suspeição quanto às pretendidas possibilidades libertadoras. Esclarecem que a tradição da razão ocidental tomou um caminho errado. Nada disso é novo.

Já não há motivos para crer num fundamento absoluto da ética ou confiar que uma ação educativa baseada na filosofia da consciência, com a tendência inerente ao domínio, possa realmente assegurar a realização do homem autônomo. A unidade do sujeito foi feita ao preço da exclusão e da repressão. A relação entre autonomia e domínio da natureza esfacelam a autoconfiança na razão. A própria experiência científica e estética iniciam uma flexibilização de critérios culturais, onde a verdade é relativizada e a subjetividade torna-se cada vez mais descentrada. Os cânones estéticos clássicos passam por transformações, se aguça o processo de autonomia da criação e a pluralidade de orientações valorativas se impõe. A ruptura da unidade e a pluralidade radicalizada, que faz emergir a diferença, é o que Welsch (1993, p. 4-7) chamou “nossa modernidade pós-moderna”. A valorização da pluralidade existe há muito tempo, uma vez que não era algo estranho à modernidade, mas agora adquire um estatuto próprio, pois não se trata apenas de uma especulação abstrata, mas uma determinação da realidade da vida. Surge assim o espaço para a diferença, para o plural.

Cabe destacar que ao iluminismo pertence a dupla figura da razão e sensibilidade. Nesse contexto, a estética sempre lutou contra um rígido racionalismo. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização. Esse movimento já se reconhece em Baudelaire que, em meados do século XIX, renova a oposição da estética contra a moral e a ciência, e em Nietzsche que, no final do século XIX, propaga a substituição do cientista pelo artista, uma vez que a arte é a expressão mais adequada à vida. O século XX, com a proclamação das vanguardas estéticas, será o momento da afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual.

Assim, a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral. A necessidade de salvar o não-idêntico e o contraditório, as dificuldades de lidar com oposições razão-imaginação, espírito-corpo, contingência-necessidade, unidade-pluralidade, decorrentes das interpretações metafí-

sicas do mundo, assim como a presença do domínio e do poder da razão, que submetem as diferenças, têm gestado uma tendência que, na esteira de Nietzsche, produz um deslocamento do *apolíneo* para o *dionisiaco*¹, da razão para a arte e a estética. Ou seja, trata-se do reconhecimento do estético, como um modo de conhecer pela sensibilidade, no qual se refugiam a pluralidade e a diferença. Essa tendência à estetização da ética surge quando as éticas tradicionais, fundamentadas na razão, entram em declínio.

Friedrich Nietzsche foi o filósofo que provocou escândalo ao afirmar que “só como *fenômeno estético* a existência e o mundo podem ser *justificados*” (GT,1988, p. 47)¹. Para ele, a arte é a afirmação da vida que pode limitar o instinto desenfreado do conhecimento. A ciência é incapaz de dar beleza e sentido à existência, somente a arte trata a aparência como aparência e não como um mundo verdadeiro. Mas o conceito de aparência nada tem a ver com o atual uso inflacionado do termo, que quer negar qualquer verdade na obra de arte, como adverte Bohr:

O que Nietzsche ironizou foi a desinibição da obsessão idealista de enunciar verdades, não a verdade na obra de arte – verdade que não é referencialmente enunciada, e sim oculta pela obra, porque contém algo de cruel, uma negatividade por princípio. Assim, o conceito filosófico de verdade, sobretudo do idealismo alemão, é sem dúvida rejeitado, porque, na opinião de Nietzsche, ele nega essa crueldade e, por isso, transforma a negatividade em positividade (2001, p. 9-10).

O poder subversivo da arte é também afirmado por Adorno, pois a arte “é a antítese social da sociedade”, especialmente pela sua capacidade de crítica à razão administrada. Na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade, ela permite a fuga daquilo que aprisiona, permite um saber diferente do saber científico e da lógica da reflexão. Segundo Adorno, “a identidade estética deve defender o não idêntico que, na realidade, é oprimido pela compulsão à identidade”(1997, p. 14). A experiência artística permite o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito. Assim, pode-se dizer que a força subversiva da consciência estética atua como um turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral.

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado.

O significado da estética e sua relação com o pluralismo ético

Considerando que o termo estética não é unívoco, cabe uma breve referência ao seu significado, de modo a compreendermos porque hoje o estético ressurge como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade.

O termo estética é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível), significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. A primeira definição de estética, no sentido moderno, foi feita por Alexander Baumgarten (1714-1762) como “ciência do conhecimento sensível” (Bayer, 1965, p. 184). Esta definição surge em 1850, na obra *Aesthetica*, incluindo elementos cognitivos e emocionais.

Desde Baumgarten surgem uma série de esforços para determinar a natureza do estético, e a história das estéticas filosóficas (em Kant, Hegel, Adorno, entre outros) testemunha esses esforços em seus modos diferenciados, mostrando que a experiência estética não é compreensível por critérios científicos ou exclusivamente racionais, tampouco pode ser subsumida por uma faculdade humana tomada isoladamente. Cada contexto histórico produz uma natureza própria do estético, o que, segundo Wolfgang Iser, não impede de observar uma certa configuração desse fenômeno estético:

É basicamente um movimento de jogo operando entre os sentidos do sujeito e aquilo que lhe é dado perceber ou conceber. Assim, o estético não pode ser anexado a nenhuma das posições que estão jogando entre si, e isso também é verdade para a estética como uma filosofia da arte, na qual a obra figura como um epítome de complexos movimentos de jogo, epítome que às vezes prefigura uma apoteose (2001, p. 39).

Nesse movimento de jogo, prossegue Iser,

o estético está sempre associado a alguma coisa outra que o ‘si mesmo’, seja essa outra coisa o sujeito, o belo, o sublime, a verdade ou a obra de arte. Ele faz com que algo aconteça — um juízo, uma idéia, um engajamento da imaginação ou o lampejo da plenitude vindoura, todos sendo resultados do estético, portanto não mais estéticos no caráter. E, no entanto, o estético também não é uma entidade flutuando livremente, mas está sempre conectada a alguma coisa dada, da qual tem necessidade a fim de se desvelar e, ao mesmo tempo, forjar para si próprio o dado (idem, ibidem, p. 40).

Assim, o estético não resulta da cognição, mas relaciona-se com a transmodelagem dos objetos, que envolve todos os sentidos do sujeito.

A importância da consciência estética é desenvolvida por Gadamer em *Verdade e método*, onde o autor faz uma contraposição entre a concepção científica do verdadeiro, verificada metodicamente, segundo procedimentos controláveis, e a verdade que toma como referência a experiência estética. Esse

confronto é feito na perspectiva de indicar que a obra de arte não é apreensível exclusivamente por processos cognitivos.

A experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque ela revela o ser. O que a obra de arte representa, diz Gadamer, na Introdução de *Verdade e método*, “é o mais claro imperativo de que a consciência científica reconhece seus limites” (1977, p. 24).

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz.

Como afirma Flickinger, ao analisar a dinâmica própria à obra de arte:

A obra de arte é um convite insistente que nos deixamos sugar para dentro do espaço de um mundo novo, alheio. É o choque entre o nosso mundo da vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva à experiência de uma profunda irritação. Irritação que nos impele a um posicionamento também novo, a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço. Isso se dá através da descoberta e do desmascaramento de nossos próprios hábitos, interesses e paixões, orientadores da postura anterior (2000, p. 32).

Desse modo, as possibilidades da experiência estética estão relacionadas com o envolvimento de todos os sentidos, e as idéias não estão presas à modelagem perceptiva e cognitiva, mas sim a novas configurações imaginativas. A experiência estética, entretanto, não se alinha a uma estetização da realidade, enquanto mero ornamento. O que se percebe é que o estético alojou-se no pensamento contemporâneo, não como sacralização da arte, mas enquanto uma estetização geral da vida, na medida em que acentuou o aspecto efêmero, transitório da produção artística. Vivemos numa sociedade de cultura de massas, em que a informação, a cultura e o entretenimento difundidos pelos meios de comunicação adquiriram um peso muito significativo, pois constituem uma esfera pública de consensos, de sentimentos e de gosto comum (Vattimo, 1985, p. 52). Ou seja, estamos numa sociedade onde a estetização passou a definir nossas relações com a realidade. O que se pretende tematizar aqui como caráter produtivo do estético não se confunde com uma certa estetização da ética das sociedades contemporâneas, em que o cotidiano está impregnado pela preocupação com o *glamour*, a satisfação e a aparência pessoal. Nesse âmbito, o reconhecimento do outro e a preocupação com os danos que nossas ações podem causar são deixados de lado em favor de um individualismo exacerbado.

Welsch (1995, p. 8) desenvolve uma precisa análise dos processos de estetização, mostrando o grau de amplidão e complexidade com que se instauram. Vou deter-me na exposição de seus argumentos para tornar mais evidente

a singularidade de sua tese de uma constituição estética do conhecimento e do quanto essa tese pode expor os nexos entre ético e estético. Welsch classifica os processos de estetização na seguinte tipologia:

1. Estetização superficial: embelezamento, animação e emoções

Este primeiro nível de estetização refere-se ao embelezamento dos espaços urbanos (espaços de venda, fachadas dos prédios) e da vivência de um ambiente de emoções. O que se destaca em primeiro plano é “o prazer, a diversão, o gozo sem conseqüências”, onde a própria atividade cultural passa a ser balizada pela vivência emocional e pelo entretenimento. Além disso, a estetização é uma estratégia econômica, pois, associada ao estético, a capacidade de venda se potencializa, o que leva o consumidor a adquirir primariamente a aura estética e só secundariamente os artigos. Desse modo, não se compra um artigo, mas o modo de vida estético a ele associado. Welsch (1995) exemplifica com a indústria de cigarros, que é esteticamente avançada, pois seu grau de sedução se realiza pelo refinamento estético, independente da questão de saúde.

2. Estetização radical: troca de posições entre *hardware* e *software* – prioridade moderna do estético

Esta forma de estetização não é tão familiar quanto a anterior, mas é mais importante. O *hardware* clássico torna-se cada vez mais um produto estético, devido as possibilidades da micro-eletrônica. Assim, assume importância a simulação por computador, não como função imitadora, mas como produtiva. Há um processo de estetização de materiais, em que a “realidade material se deixa alterar em cada uma de suas fibras em sua microestrutura, através de intervenções inteligentes” (idem, ibidem, p. 9).

Essa estetização material, segundo Welsch, tem como conseqüência uma *estetização imaterial*, pois o trato cotidiano com a produção microeletrônica provoca uma estetização de nossa consciência, de nossa concepção da realidade. Outra conseqüência radical seria a realidade marcada pela mídia, especialmente a televisiva. A televisão passa a ser o provedor da realidade, diante do qual fracassa a antiga crença na realidade. Ensaia-se assim, diz Welsch, uma desrealização do real, onde a “realidade torna-se uma oferta manipulável e modelável esteticamente até o íntimo de sua substância” (Idem, ibidem, p. 10). Os modos de comportamento, por influência dos processos simulatórios, tornam-se intercambiáveis. De um *estar-diante-do-mundo-de-imagens* passamos para um *estar-diante-no-mundo-de-imagens* de que resulta uma conseqüência filosófica, que são os efeitos na consciência. O virtual passa a ser real, tornando incertas e porosas as fronteiras entre realidade e virtualidade.

3. Estetização (*styling*) dos sujeitos – rumo ao *homo aestheticus*

Passando das mudanças do mundo objetivo para o mundo subjetivo e de auto-realização dos indivíduos, a predominância do estético atinge toda sua completude. Ou seja, em relação ao sujeito é que se instauram de forma mais efetiva os processos de estetização.

Por toda a parte nós vivenciamos um styling de corpo, alma e espírito – e tudo o mais que os homens novos e belos ainda gostariam de ter. (...) O homo aestheticus tornou-se a figura de proa. Ele é sensível, hedonista, educado, e sobretudo, de um gosto seletivo – e ele sabe: gosto não se discute. Isso proporciona uma nova segurança em meio à insegurança que existe por toda a parte. Livre de ilusões fundamentalistas, vivemos todas as possibilidades, em distanciamento lúdico (idem, ibidem, p. 10-11).

Os diferentes tipos de estetização determinam cada vez mais as relações entre os homens. Segundo Welsch, Foucault foi considerado o profeta das novas tendências estéticas e, nessa perspectiva, defende uma educação predominantemente estética, apontando que nossas vidas deveriam ser orientadas de acordo com regras próprias. A pergunta de Foucault: “A vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de arte?” (1984, p. 50) é uma afirmação da estética da existência que traz o questionamento do universalismo moral: “a procura de uma forma moral – no sentido de que todo mundo deveria se submeter a ela – parece-me catastrófica” (idem, ibidem, p. 137).

De acordo com a idéia de Foucault, esse tipo de educação estética traria o surgimento de sujeitos autodeterminados, mas, acrescenta Welsch, “temo que esta *estética da existência* em grande parte seja apenas uma apreciação, dependente do espírito do tempo, de auto-estilização estética, e que os sujeitos de fato antes estejam acomodados e se conformem à estetização objetiva como bonecas decorativas”(1995, p. 11).

O que se observa na vida cotidiana e na imaginação popular é que as formas de vida e as normas éticas assumiram uma característica estética. Desde o historicismo do século XIX, os modos de orientação da vida não mais se submetem à obrigatoriedade, mas são projetos individuais ou sociais que se adaptam à realidade das situações históricas e culturais. A um projeto se contrapõem outros e podem ser substituídos, oscilando em sua validade. E os critérios para decidir sobre julgamentos morais são estéticos, conforme anunciado por Nietzsche: “Os juízos estéticos (o gosto, desagrado, repugnância etc.) constituem o fundamento da tábua dos bens” (NF, 1988, p. 471). É nesse plano que emerge a valorização das autobiografias, sobretudo de celebridades, que nada têm em comum com as obras literárias que narravam vidas exemplares em busca de um ideal, como *As Confissões* de Santo Agostinho.

A partir dessa análise, Welsch conclui que há uma “tendência geral à estetização” mas de diferentes maneiras. Ou seja: no ambiente urbano a estetização se refere ao embelezamento, à encenação e ao *lifestyle*; no que se refere à tecnologia e à mídia, a estetização significa a mesma coisa que *virtualização*; e no que tange à consciência, a estetização significa que não reconhecemos nenhum fundamento último, mas sim a realidade passa a ser concebida como entendíamos na arte – uma natureza de produto, da mutabilidade, da artificialidade e de virtualidade. Assim, a palavra estético significa não o sentido da arte, mas justamente os processos de estetização do mundo da vida (Welsch, 1995, p. 12).

Welsch, sabedor do quanto a disputa entre ética e estética apenas reprisa a velha disputa entre ser e aparência, verdade e beleza, vinculação a fundamentos e liberdade ficcional, adota uma tese arrojada para fundamentar uma crítica aos fenômenos da estetização. Estes surgem da própria racionalidade científica.

Com efeito, a mais decisiva e a mais radical estetização: a estetização de nossas categorias de conhecimento e da realidade, inclusive da categoria da verdade. Essa estetização é um resultado da filosofia e da ciência modernas. Devido a ela, tirou-se há muito tempo o chão, em seu próprio terreno, a todas as pretensas objeções racionais contra a estetização (idem, ibidem, p. 13).

A história da estetização epistemológica, na interpretação de Welsch, remete a Kant, o filósofo da revolução do conhecimento, como o primeiro a mostrar que nosso saber tem momentos estéticos. Isso aparece na *Crítica da razão pura* (1781), na parte intitulada *Estética transcendental*, na afirmação: “para conhecer, com certeza, uma coisa *a priori* nada devia atribuir-lhe senão o que fosse consequência necessária do que nela tinha posto” (Kant, 1989, B XII). E o que colocamos em primeiro lugar são os dados estéticos, ou seja, as formas da intuição do espaço e tempo. O nosso conhecimento e a nossa realidade dependem de nossas formas da intuição, uma vez que a realidade em si nós não conhecemos.

Desde Kant nós sabemos portanto da constituição fundamental estética do conhecimento (...). Ela constitui a base da doutrina moderna do conhecimento e da realidade. O ponto decisivo aqui não está tanto no fato de que nosso conhecer inclua partes fundamentais estéticas. Mas sim que se altera todo o caráter do conhecimento e da realidade. A referência à realidade e o conhecimento assumem um caráter ficcional, produtivo, poético, em uma camada fundamental (idem, ibidem, p. 14).

Nietzsche é outro filósofo apontado por Welsch, que confere um caráter estético-ficcional à realidade e ao conhecimento. O filósofo radicalizou a estetização, reconhecendo que a produção da realidade ocorre por meios

ficcionais – metáforas, imagens fundamentais, fantasmas. E se a realidade é uma produção, é preciso contar com a existência de mundos diferentes.

O caráter estético do conhecimento à construção poética de formas de orientações, através do

impulso à formação de metáforas, esse impulso fundamental do homem, que não se pode deixar de levar em conta nem por um instante. (...) Ele [o homem] procura um novo território para sua atuação e um outro leito de rio, e o encontra no mito e, em geral, na arte. Constantemente ele embaralha as rubricas e compartimentos de conceitos propondo novas transposições, metáforas, metonímias, constantemente ele mostra o desejo de dar ao mundo de que dispõe o homem acordado uma forma tão cromaticamente irregular, inconseqüentemente incoerente, estimulante e eternamente nova como a do mundo do sonho (Nietzsche, UW, 1988, p. 887).

Welsch indica que a estetização epistemológica não é apenas nietzschiana, mas impregnou a teoria das ciências e a práxis científica do século XX. Pesquisadores do campo das ciências *duras* e das ciências da natureza reconhecem a importância dos momentos estéticos para o trabalho de investigação. Nesse sentido, afirma que

teve um efeito revolucionário a indicação de Watson de que ele só foi bem sucedido ao decifrar a estrutura do DNA porque partiu da suposição de que a solução teria que ser extremamente elegante – só sob essa premissa estética ele conseguiu, em tempo adequado, encontrar a solução exata dentre a grande quantidade de caminhos de solução teoricamente abertos (Welsch, 1995, p. 16).

Hoje o caráter estético do conhecimento e da realidade impõe-se em todas as áreas e essa consciência se disseminou entre os indivíduos e a sociedade, de tal modo que categorias como aparência, mobilidade, variedade, insondabilidade ou flutuação transformam-se em categorias para a compreensão da realidade em geral. E isso, segundo a tese de Welsch, é produção da modernidade; ou seja, a estetização epistemológica é o pano de fundo das estetizações em outros planos.

Por fim, Welsch se pergunta pelos critérios para formular uma crítica aos processos de estetização, uma vez que não poderíamos apelar para a verdade, porque na modernidade ela também é uma categoria marcada esteticamente e nem para a ética, que está em vias de se tornar uma subdisciplina da estética. Conclui que só restam mesmo critérios estéticos, pois nesse âmbito sempre tem que se diferenciar, em primeiro lugar, entre “o que ficou bem sucedido e o que não ficou, entre o melhor e o pior, entre o modelo ideal e o desviante. E em segundo lugar, é de se esperar, numa situação de estetização global, que especialmente os critérios estéticos hão de ser relevantes e terão as melhores chances de encontrar consideração” (Idem, ibidem, p. 18).

Para justificar a conveniência dos critérios estéticos, Welsch retoma uma lei fundamental da estética, segundo a qual nossa percepção não precisa apenas de animação e estímulo, mas também de descanso, de zonas de repouso. Isso já apontaria para condenar ao fracasso a tendência de embelezamento que impera na estetização superficial. Onde tudo é belo, nada mais é belo e a estetização vira “anestetização”. Defende assim, contra a hiperestetização da cultura, uma “cultura do ponto cego”. Sugere tomar em consideração a relação dupla de aprovação e desqualificação, pela qual ver algo significa sempre deixar de ver outra coisa. Não há ver sem ponto cego. Uma sensibilidade desenvolvida tira as conseqüências disso, fazendo valer uma perspectiva social da estetização: uma cultura estetizada seria sensível para as diferenças e as desqualificações do cotidiano. “Sensibilidade desenvolvida percebe princípios desviantes, descobre imperialismos, tem alergia pelas injustiças e exorta a entrar na luta pelos direitos dos oprimidos” (Idem, *ibidem*, p. 19).

É justamente este ponto da argumentação de Welsch que vem ao encontro do que nos interessa para pensar uma estruturação estética da educação que libere novas formas de sensibilidade. Ou seja, o nexo entre estético e ético não significa que na arte se encontre um conteúdo moral, mas que a experiência estética provoca intensa emoção, cria novas sensibilidades, favorece o estranhamento. Assim, por exemplo, o princípio universal de tolerância seria vazio, se não lhe emprestássemos a nossa sensibilidade. A sensibilidade atua como condição de realização de princípios abstratos.

Uma outra forma de análise da questão estética em confronto com a questão ética é desenvolvida por Oelkers (1991), através do caráter provocativo da experiência estética, que permite indicar como as particularidades não mais são absorvidas pela força da lei universal. Por trás da amplitude da idéia de educação voltada para a consciência e o mais alto desenvolvimento moral está a exclusão do “demasiado humano” (Nietzsche); ou seja, a vida não é reta, mas curvada, numa estranha agregação de acaso e necessidade, trazendo a suspeita de que a natureza humana é muito mais complexa do que supõe a idealização linear (Oelkers, 1991, p. 97). A intenção de Oelkers é mostrar como ficam os casos isolados que não se ajustam na lei universal, quando a ousadia da altivez representa uma provocação para o educação moral.

Oelkers (1991, p. 99 ss.) desenvolve sua argumentação através da figura emblemática do século XIX, o dândi: um tipo masculino, que tem um repertório de auto-encenação e apresenta-se como uma figura anti-pedagógica, porque sua ação não se enquadra no âmbito daquilo que é considerado virtuoso ou moralmente bom, mas no âmbito estético. A vaidade estilizada do *Dandy* provoca os elementos da moral burguesa: a ética do trabalho e a ascese. O dândi traz o modo de vida do estilo, a elegância e a perfeita encenação. Baudelaire vê no dandismo “um caráter de oposição e revolta”, porque representa o “que há de melhor no orgulho humano, dessa necessidade, muito rara nos homens de

nosso tempo, de combater e destruir a trivialidade. Disso resulta, nos dândis, a atitude altiva de casta, provocante inclusive em sua frieza” (1996, p. 51).

O dandismo é considerado uma figura perigosa, que provoca a moral, pois mostra que consegue êxito, justamente um tipo de êxito que a teoria pedagógica considera inadmissível; ou seja, quem não atingiu a consciência desejada pela teoria da educação pode viver bem. Nesses casos, a particularidade fica excluída do espectro de aceitação, porque fere a convenção moral. Mas serve para testar e provocar o discurso moral. O sentido do estético aparece como uma forma de consideração da pluralidade fática que força o exame dos fundamentos de nossas orientações valorativas.

O que se percebe aqui é o modo como a estética pode favorecer o desenvolvimento de uma sensibilidade que atue para forçar uma revisão de nossas convicções e trazer a compreensão de seus limites. Mas insisto que a relação entre ético e estético, razão e sensibilidade não pode ser de oposição radical. Operar com a interdependência entre o moralmente prático e o esteticamente expressivo não é apenas altamente desejável, como renova a legitimação ética diante do esvaziamento dos modelos tradicionais de ética que propunham uma natureza humana essencialista. Assim, muito antes de sentir-se no vácuo pela perda de fundamentos normativos, protagonizada por racionalismos restritivos, a educação pode renovar sua exigência de um sentido ético a partir da experiência estética, aproveitando o que ela traz de surpreendente e inovador. Essa perspectiva é apontada por Schustermann que considera “injusta” e “enganadora” a oposição entre uma vida ascética (como aquela vida centrada e respeitosa e de certos limites) e uma vida estética: “É simplesmente errado assumir que uma vida que acentue uma forte unidade e que adote, assim, as limitações que isso requer não possa ser uma vida estética; que ela não possa ser apreciada e enaltecida como esteticamente satisfatória, ou mesmo recomendada por um fascínio estético” (Schustermann, 1998, p. 215-216).

Não há o que temer no reconhecimento da pluralidade da vida estética, tampouco acionar a defesa diante do medo da surpresa, da inovação. A educação, que sempre teve uma atração inevitável à unidade, em decorrência de suas bases metafísicas, pode-se beneficiar diante do reconhecimento da pluralidade de formas de vida estética, sem abrir mão dos princípios éticos que regulam a vida social, nem entender de forma redutora a busca de aperfeiçoamento moral. A estética atua pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, contribuindo para desenvolver novas sensibilidades na interpretação de princípios abstratos. A educação é uma ação que se legitima a partir de um determinado *ethos*, que se orienta por uma idéia de bem. A interpretação estética não é contraditória com a vida ética; antes disso, pode auxiliar nessa justificação, desenvolvendo a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos e no reconhecimento do outro e evitando os riscos da uniformização diante do universalismo. Mas a produtividade do estético para o ético pressupõe que se libere o conceito

de estética do individualismo de vanguarda, dos exageros de criação absolutamente original e de uma estetização superficial de embelezamento e emoções, como adverte Welsch, de modo que seja possível uma educação que reconheça o outro em sua alteridade. Se o universalismo ético sofreu interpretações redutoras e coercitivas, sacrificando o particular e a diferença, uma sensibilidade estética aguçada pode interpretar a igualdade e o respeito humano como condições necessárias para a produção da vida humana. O discurso estético está relacionado com momentos da racionalidade moral; a racionalidade cognitiva tem fundamento em momentos estéticos; e a racionalidade prático-moral não ocorre sem uma ratificação de juízos estéticos.

Epílogo: Prometeu como metáfora

Concluo este artigo com uma referência ao mito de Prometeu, multifacetado em sua interpretação, ao longo de dois mil anos. Uma tradição bastante difundida encontra-se na *Teogonia* de Hesíodo, na qual o ato prometeico do roubo do fogo é narrado como um ato bem-feitor da humanidade. Com Êsquilo, amplia-se a idéia do mito que celebra a grandeza humana, iniciador das artes e da técnica. Gostaria de destacar uma versão mais próxima de nosso tempo, que acentua uma estética da criação. Goethe escreve o drama *Prometheus* (1773), no qual o personagem-título recusa o estado natural e educa os homens sobre seus sentimentos. Também funda uma sociedade justa, que não aceita as guerras e a violência. Prometeu é aqui um criador que rejeita qualquer forma de imitação e questiona o poder dos deuses – “Os deuses? Não sou um deus e acredito valer qualquer um deles” (Brunel, 1997, p. 791). O talento criador liberta o poder de gênio e as exigências divinas ficam nefastas, porque limitam a capacidade criadora. Com isso, Goethe associa-se a uma concepção estética, vigente no romantismo, de autonomia do ato criador. O artista revoltado se apóia em seu poder criador para rejeitar a concepção tradicional de divindade. O gênio não realiza a *mimesis* da natureza, mas traz à luz uma criação que não existe objetivamente.

Gehlen (1993, p. 30) vale-se da força do mito de Prometeu para interpretar o processo de humanização como ação essencialmente criadora. Enquanto uma metáfora para a educação, o mito Prometeu interpreta o homem como carência, que compensa sua fraqueza natural pelo trabalho, pela criação de instituições, dos costumes e das artes e pela invenção do próprio espírito. A determinação fundamental nesse processo é a ação. Em outras palavras, através do talento e força que a natureza não concedeu ao homem de modo acabado, ele mesmo pode adquirir as condições através de um longo caminho de aprendizagem, de experiência e prática, de geração a geração. Por isso, cultura e educação são chamadas no pensamento clássico de “segunda natureza”.

O mito de Prometeu, uma metáfora intuitiva da origem, não pode ser to-

mado como a coisa mesma, pois a metáfora tem um sentido ficcional, que não indica meramente o percurso de um conceito ainda não encontrado. Ela tem uma exatidão contextual singular, que não pensa o claro e o distintivo do conceito científico. A metáfora vive em nossa existência sensível e apreende o “excesso simbólico das situações” (Meyer-Drawe, 1999, p. 163).

A idéia de criação presente em Prometeu, enquanto “esplendor das intuições metafóricas” (Nietzsche), permite que se tire o véu que demarca as fronteiras entre ética e estética, para vê-las em seu entrelaçamento. Pela educação e cultura o homem constitui uma segunda natureza que não é apenas ética – enquanto o homem torna-se criador de leis e costumes, mas também estética – enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte. A metáfora expõe o quanto a criação traz a radicalização da autonomia, com suas exigências éticas e estéticas. Assim, a vida autônoma moral é também uma forma de criação estética.

Notas

1. A concepção de homem e mundo nietzschiana se apóia nas divindades gregas antitéticas Apolo e Dionísio. O luminoso deus Apolo representa as forças que criam as formas belas e harmônicas, o mundo interior da imaginação, a procura da ordem e do equilíbrio. Já Dionísio, deus da natureza e do vinho, representa a fecundidade da terra, a exuberância da vida, levada ao êxtase e à embriaguez. A reconciliação entre esses princípios não é mais possível (como o foi na tragédia grega, que realiza a síntese das forças antitéticas), porque o princípio apolíneo identifica-se com o conhecimento científico, que se corporificou historicamente, pela primeira vez, na figura de Sócrates e encontra sua completude nos cientistas modernos. O homem moderno acredita na racionalidade científica e no princípio da causalidade que pretende descobrir os segredos do mundo. Assim, o saber científico aparece como solução para os males da vida e esse tipo de cultura torna-se hostil à arte e ao mito. Com isso, perde-se o elemento fundamental da tragédia que nos permite suportar aquilo que não é racionalmente compreensível: o absurdo da existência. Nietzsche propõe o renascimento do espírito trágico que permitiria dar nova dimensão ao empobrecimento cultural das sociedades modernas.
2. As citações de Nietzsche são acompanhadas pelas iniciais da obra em alemão, conforme a *Kritische Studienausgabe*, de Giorgio Colli e e Mazzino Montinari. Assim GB, refere-se a *Die Geburt der Tragedie* (O nascimento da tragédia).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Ästhetische Theorie. Gesammelte Schriften*. Band 7. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- BAYER, Raymond. *Historia de la estetica*. Trad. Jasmin Reuter. Fondo de Cultura Económica: México, 1965.
- BOHRER, Karl Heinz. O ético no estético. In: ROSENFELD, Denis (Org.). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BÖHME, Hartmut; BÖHME, Gernot. *Das andere der Vernunft: zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. Trad. de Carlos Sussekund et al.. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética. In: FOUCAULT, Michel. *Dossier/Últimas entrevistas*. Org. de Carlos Henrique de Escobar. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y metodo*. Trad. de Ana Aparicio e Rafael Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.
- GEHLEN, A. *Der Menschen. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Gesamtausgabe*. Band 3. Frankfurt am Main: Klostermann, 1993.
- ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, Denis (Org.). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, Denis (Org.). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. de Manoela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996.
- KETTNER, Matthias. Einleitung. In: APEL, Karl-Otto.; KETTNER, Matthias. (Hrsg.) *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- MEYER-DRAWE, Käte. Zum metaphorischen Gehalt von "Bildung" und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 45, Heft 2, Mär/Apr 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Die Geburt der Tragödie. Kritische Studienausgabe*. Band 1. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988, p. 47.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Nachgelassene Fragmente 1880-1882. Kritische Studienausgabe*. Band 9. Herausgegeben von G. Colli und M. Montinari. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. Kritische Studienausgabe* Band 1. Herausgegeben von G. Colli und M. Montinari. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Berlin/New York: de Gruyter, 1988.
- OELKERS, Jürgen. *Die Grosse Aspiration: Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Büchergesellschaft, 1989.

- OELKERS, Jürgen. Eitelkeit und Mündigkeit: Der Dandy als antipädagogische Figur. In: OELKERS, Jürgen. *Erziehung als Paradoxie der Moderne: Aufsätze zur Kulturpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.
- SCHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- VATTIMO, Gianni. *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Madrid: Editorial Gedisa, 1985.
- WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético. Trad. Alvaro Valls. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai, 1995.

Nadja Hermann é professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Teixeira de Carvalho, 219
90.880-300 – Porto Alegre – RS
E-mail: nadjahp@portoweb.com.br



CONHECIMENTO INDIVIDUAL E SOCIEDADE EM PIAGET: implicações para a investigação psicológica

José A. Castorina; Gustavo Faigenbaum;
Fernando Clemente; com a colaboração de Enrique Lombardo

RESUMO – *Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica.* Este artigo pretende ser uma reconstrução histórica das categorias utilizadas por Piaget para o estudo das relações entre os conhecimentos individuais e a sociedade. Serão examinadas as vicissitudes sofridas por conceitos, tais como autismo, egocentrismo, sociocentrismo, ideologia e marco epistêmico. O esforço principal dirige-se para o estabelecimento do sentido que eles foram adquirindo no curso da reelaboração teórica das idéias clássicas de Durkheim e das discussões e intercâmbios com seus contemporâneos, como Lucien Goldmann e Rolando García. Particularmente, fixa-se uma orientação que vai de uma perspectiva fortemente imanentista e objetivista – de ruptura entre ciência e sociocentrismo –, até uma versão mais aberta e histórica de “ciência com ideologia”. Finalmente, trata-se de avaliar criticamente as conseqüências dessas idéias para a investigação psicológica, referente ao desenvolvimento das idéias morais e institucionais das crianças. A este respeito são evocadas algumas discussões atuais originadas, em diferentes correntes de pensamento.

Palavras-chave: autismo, egocentrismo, ciência, ideologia.

ABSTRACT – *Individual knowledge and society in Piaget: implications for the psychological investigation.* The aim of this paper is to outline a historical re-interpretation of the categories used by Piaget in the study of the relations between individual knowledge and society. The transformation suffered by concepts, such as autism, egocentrism, socio-centrism, ideology and the epistemic framework, will be examined. We will focus on the meaning these terms acquired in the course of the theoretical revision of the classic doctrines of Durkheim and the discussion and exchanges with contemporaries, such as Lucien Goldmann and Rolando García. We particularly highlight a transition from an immanentist and objectivistic perspective that emphasizes a break between science and egocentrism toward a more open and historical conception of “science with ideology”. The final goal is to be in a position to critically evaluate the consequences of these ideas for psychological research in the field of children’s moral and institutional notions. With this aim, some contemporary controversies among these different schools are brought into the discussion.

Key-words: autism, egocentrism, science, ideology.

Introdução

Este artigo é uma contribuição indireta à epistemologia da investigação psicológica. Busca-se aqui uma revisão e discussão críticas do tratamento piagetiano das relações entre indivíduo e sociedade. Em particular, nos detemos em algumas categorias relevantes para o estudo dos aspectos sociais do conhecimento, que foram discutidas pelo autor em diversos momentos de sua obra: os conceitos de autismo, egocentrismo e sociocentrismo; a plausibilidade de uma comparação entre o desenvolvimento ontogenético e o filogenético; o grau de influência da vida social sobre os modos de pensamento individuais.

Não tentaremos, em princípio, avaliar as teses formuladas pelo autor, mas apenas situá-las no contexto de seu programa de investigação e, sobretudo, compreender o ponto de vista a partir do qual faz suas afirmações. Por exemplo, quando Piaget postula que na criança pequena existe uma indiferenciação entre o mundo físico e a sociedade, essa afirmação terá significações muito diferentes, dependendo se for interpretada como uma descrição da consciência individual (onde o investigador é um psicólogo que tenta compreender o ponto de vista da criança), como uma análise dos processos de conhecimento (da perspectiva da Epistemologia), ou como um exame do conjunto das interações sociais (adotando um ponto de vista sociológico).

Analisaremos a relevância dessas categorias na investigação piagetiana a partir de uma abordagem histórica, revisando as controvérsias entre diversos autores sobre o tema, nos distintos momentos de sua produção, o modo pelo qual suas concepções foram variando ao longo de sua obra, e como tais discussões foram interagindo com o desenvolvimento de suas hipóteses específicas. Em particular, prestar-se-á atenção às transformações operadas no significado de termos como “autismo”, “egocentrismo”, “sociocentrismo”, ou “ideologia” em função das modificações do contexto teórico em que se inscrevem. O contexto teórico é importante porque os comentaristas da obra piagetiana retiraram esses conceitos do referido processo e os consideraram de modo estático. Finalmente, examinaremos as relações entre esses enfoques e os estudos psicogenéticos atuais. Em outras palavras, perguntamos se a concepção piagetiana da influência dos sistemas sociais sobre o conhecimento individual pode ser reencontrada nas indagações atuais, referentes ao conhecimento infantil das instituições sociais. Em todo o caso, o problema está em indagar se a investigação empírica é compatível com as relações entre indivíduo e sociedade, propostas por Piaget, ou se cabe avançar para além desse enfoque, pondo às claras seus limites.

O autismo e o egocentrismo na psicologia piagetiana

Precisa-se esclarecer, antes de examinar o significado que exigem os termos “autismo” e “egocentrismo” na obra de Piaget, suas relações com as teorias psicológicas e psiquiátricas de seu tempo. O termo “autismo” designava, por um lado, um quadro psicopatológico descrito inicialmente por Bleuler (1967) e mais tarde por Kanner (1943). O primeiro destacou que o autismo mórbido podia ser concebido como uma patologia constituída a partir de uma configuração autística normal do desenvolvimento do pensamento da criança (Piaget, 1928; Maury, 2000, p. 46). Essa versão do termo foi resgatada por Piaget, para a construção inicial de sua obra. O autor utiliza pela primeira vez o termo “autismo” no ano de 1920, em um escrito fortemente influenciado pela Psicanálise (Piaget, 1920)¹, para referir-se aos processos de pensamento presentes no sonho, nas fantasias e no jogo, que são fundamentalmente inconscientes, individuais, e não estão submetidos às exigências da lógica.

Cabe destacar que o recurso piagetiano ao termo “autismo” enfatiza o caráter pessoal e incomunicável da experiência simbólica infantil. Ao falar do autismo infantil, Piaget procura descrever uma fase normal do desenvolvimento do pensamento, comparável ao que a Psicanálise chamou de “processo primário”. O próprio Piaget compara o “pensamento simbólico” de Freud com o “pensamento autista” ou “não dirigido” de Bleuler: “(...) essa forma de pensamento da qual a psicanálise tem o mérito de ter revelado a identidade nos sonhos e nos devaneios (...) e que se convencionou chamar, com Freud, pensamento simbólico e com Bleuler pensamento autista ou não dirigido” (Piaget, 1923, p. 274-304).

No entanto, é interessante também que Piaget (1920) tenha oposto essa forma de pensamento, característica das “crianças, dos neuróticos e dos primitivos” ao pensamento científico, devido a seu caráter pessoal e incomunicável. Obviamente, não se trata de uma observação clínica, mas da utilização do termo em um contexto intelectual centrado no estudo dos processos de conhecimento, na oposição entre o pensamento anárquico e o pensamento socializado e lógico da ciência. Ao falar de “autismo”, Piaget enfatiza que a atividade representativa da criança é fortemente influenciada por sua afetividade, suas fantasias e interesses. É importante ter presente que o termo é utilizado no contexto de uma concepção teórica mais geral, segundo a qual o desenvolvimento da função simbólica explica-se por processos psicológicos individuais e não por uma prática social. No entanto, essa produção simbólica individual terá sua relevância na formação do pensamento lógico, já que o autor considera que o símbolo é um germe, carregado de afetividade, a partir do qual constituirá um conceito: “(...) a vitalidade desses símbolos provém do fato de que cada pessoa pode incorporá-los à sua afetividade íntima, de modo que possa preenchê-los com os conteúdos mais pessoais. De tal modo que o consenso

patrocinado pelos símbolos encontra-se nos antípodas daquilo que a ciência denomina ‘o acordo entre as mentes’.” (Piaget, 1995, p. 230).

Uma dificuldade adicional para interpretar esses textos reside no uso, às vezes um tanto impreciso, dos termos “autismo” e “egocentrismo”. Em alguns textos, como *Los três sistemas de pensamiento*, de 1928, esses termos são utilizados como equivalentes. Em outros, como em *El juicio y el razonamiento en el niño* (1972), o egocentrismo é diferenciado do autismo, já que o primeiro é mais permeável que o segundo aos intercâmbios sociais. Enquanto o autismo é um processo puramente individual, atribui-se o egocentrismo a um sujeito que interage com o mundo físico e social buscando conhecê-lo. “Chamamos, pois, egocentrismo o pensamento da criança (...) que permanece entretanto autístico em sua estrutura, mas seus interesses já não buscam somente a satisfação orgânica ou lúdica, como o autismo puro, mas buscam já a adaptação intelectual, como o pensamento adulto” (1924, p. 157). Um caso representativo dessa última perspectiva encontra-se no *O juízo moral da criança*, na discussão da interpretação infantil da justiça imanente. Propõe-se aos sujeitos a seguinte situação: uma ponte cai no exato momento em que uma criança a atravessa, essa criança realizara antes uma ação moralmente questionável; pergunta-se então às crianças se a ponte teria caído se não houvesse existido a transgressão. Piaget constatou que muitos sujeitos sustentam que a ponte caiu porque quem a atravessava tinha se comportado mal, e afirma que os entrevistados adotam um ponto de vista que pode chamar-se egocêntrico, enquanto não diferenciam suas próprias crenças e intenções dos fatos do mundo físico e das crenças dos outros sujeitos: “Dep (6 anos) ‘Que achas dessa história? – *Está bem. Não teria que roubar. Está bem.* – Se não tivesse roubado as maçãs teria caído na água? – *Não*” (Piaget, 1971, p. 212). Finalmente, como destacaremos mais adiante, Piaget utilizou também o conceito de egocentrismo a respeito do conhecimento físico.

O ponto de vista que prevalece na década de 20 é o de uma progressão do pensamento autista (posterior à inteligência sensório-motora), passando por diversas formas de pensamento egocêntrico, até chegar ao pensamento adulto e socializado. Porém, o estudo piagetiano do egocentrismo não o reduz a uma fase de transição, mas atribui-lhe características próprias e distintivas. Assim, para o autor, o pensamento egocêntrico tem sua fonte na assimilação das coisas ao organismo, uma das vertentes da inteligência sensório-motora, e “constitui uma representação do mundo, colorida de subjetividade e que escapa a qualquer norma impessoal” (Piaget, 1928a). Essas “normas impessoais” que o egocentrismo descartaria são as que definem a moral autônoma e o pensamento cientificamente válido. Assim, em um estudo dedicado às relações das idéias piagetianas sobre a moral com o mundo social (Faigenbaum *et alii*, 2001), destacamos o seguinte: o egocentrismo é pré-social com relação à cooperação ou, em outros termos, é social em um sentido amplo, já que consiste em jogar individualmente com uma matéria social.

Mais tarde, Piaget continuará falando do pensamento egocêntrico e de suas relações com o pensamento autístico. No ano de 1933, em um artigo denominado *La individualidad en la historia* e incluído nos *Estudios Sociológicos*, o autor continua utilizando o termo “autismo” para fazer referência ao simbolismo que preside (junto com a experiência imediata e a inteligência prática) as manifestações do “pólo individual” hipotético no qual poderiam, artificialmente, dividir-se as contribuições do individual e do social no decurso do desenvolvimento. Em sua obra posterior, centrada na construção infantil das categorias de invariância física, geométrica e lógico-matemática, já não há lugar para o autismo. Isso é assim porque na nova concepção do desenvolvimento somente contarão as vicitudes das interações dos esquemas de ação entre si e com o mundo.

Poder-se-ia pensar que o rastro do autismo em Piaget dos anos 45-46 pode ser encontrado na formação do símbolo e suas relações com o jogo, como consideraremos a seguir. O que se via antes como manifestação do autismo é reinterpretado, já na década de 40, como produto da pura atividade assimiladora, em um momento em que o sujeito e o objeto não estão suficientemente diferenciados. Assim, em *La Formación del Símbolo en el Niño*, de 1946, Piaget busca uma interpretação de certos fenômenos enfatizados pela Psicanálise, a partir da perspectiva da Psicologia genética. Propõe uma nova via para explicar a constituição da racionalidade a partir do mundo simbólico, que funde suas raízes na vida inconsciente e desemboca, em graus de socialização e racionalidade crescentes, na constituição de um pensamento regido por signos arbitrários e socialmente negociados. “É um pensamento (...) de natureza individual e ainda íntima, em oposição ao pensamento socializado, já que se manifesta sobretudo no sonho e nos devaneios: de onde vem a noção de ‘autismo’” (Piaget, 1996, p. 233).

Além da “curiosidade” histórica que revela o uso do conceito de autismo em uma fase tão tardia de sua produção, Piaget destaca abertamente um duplo modo de entender a passagem do pensamento simbólico ao pensamento regido por signos. Uma primeira possibilidade é compreendê-la como uma transição, a partir de um aglomerado caótico de significações governadas pelo inconsciente – em um sentido freudiano, tal como o entendera Piaget – e que dariam origem ao pensamento da criança, em seu desenvolvimento, até chegar ao pensamento racional. Uma segunda possibilidade é considerar que o pensamento simbólico surge assim que a criança tenha conseguido a constituição das coordenações próprias da inteligência sensório-motora. Esse simbolismo implica um estágio de pensamento pré-operatório e ainda semi-socializado que desembocará, em seguida, a partir da superação do egocentrismo, na vida social e racional. Essa última visão mostra-se coerente com formulações ulteriores que destacam que a atividade intelectual de maior validade, por exemplo, o pensamento operatório, busca seus precursores nas realizações da organização, próprias da inteligência sensório-motora, passando por um período

de “obscurantismo”, marcado pela origem do pensamento simbólico e agocêntrico.

Nesse sentido, consideramos que a obra piagetiana parece destacar claramente essa “segunda via” para conceitualizar a noção de “autismo”, já que atribui ao símbolo uma origem individual e não dirigida, claramente contraposto às coordenações que governam a inteligência sensório-motora. O “autismo” é um termo que se refere, então, às origens da função simbólica e não aos esquemas de ação aplicados sobre o mundo, nem tampouco à conceitualização posterior de sua própria ação em termos de conhecimento do mundo físico e do juízo moral. O autismo entraria em cena nas origens do pensamento simbólico e não da inteligência da criança. Pelo contrário, ao considerar os mecanismos de ação específicos sobre o mundo moral ou físico, não há lugar para o pensamento “autístico”.

Mais ainda, Piaget, em *Comentarios a las notas críticas de Vygotski* (1985), incluídos no posfácio da edição inglesa de *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotski, aceita o questionamento a sua interpretação linear da versão atribuída a Freud e segundo a qual o princípio de prazer precederia, no desenvolvimento, o princípio de realidade. Afirma aqui que, sendo o conhecimento, em qualquer instância, uma relação dialética entre assimilação e acomodação, o autismo vincula-se aos aspectos afetivos das assimilações simbólicas. Mas, ainda que a assimilação predomine na atividade simbólica, está de acordo com a tese de Vygotski: “a adaptação à realidade vai de mãos dadas com as necessidades e o prazer porque, mesmo quando a assimilação predomina, encontra-se acompanhada pela acomodação” (p. 125).

As relações que pusemos em evidência descartam uma versão demasiado simplista que identifica o egocentrismo com o autismo, compreendendo o primeiro como um processo associal. Assim, por exemplo, Maury (2000) interpreta que, nos textos de Piaget, o egocentrismo é um prolongamento direto do pensamento autístico infantil, destacando exclusivamente as características que o opõem às práticas sociais. Assim, afirma: “(...) o que distingue a criança do primitivo é que este está submetido à coação social. A criança, ao contrário, é egocêntrica e, por definição, livra-se dela” (Maury, 2000). Entretanto, Piaget destaca em numerosos escritos que a configuração intelectual egocêntrica alia-se à coação social, entendida no estudo do desenvolvimento moral infantil como pressão adulta, gerando fenômenos tais como o “realismo moral”, fruto da união do pensamento egocêntrico “espontâneo” da criança com a pressão adulta. É esse realismo moral o que impede a criança de diferenciar a própria perspectiva das dos demais; opor seus argumentos aos de seus pares; ater-se às regras do jogo (às quais, entretanto, considera sagradas e imutáveis), etc. É precisamente essa indiferenciação – “do eu com o mundo” e do “ponto de vista próprio com o dos demais” – a característica que expressa de modo mais claro a dupla natureza do pensamento egocêntrico como uma assimilação entre o eu

e o “não-eu” (outras pessoas ou objetos do mundo), enquanto se está constituindo o próprio eu. Para Piaget essa assimilação produz o egocentrismo como indiferenciação inconsciente da perspectiva própria da alheia. Portanto, entendemos que o egocentrismo não só não é independente da pressão social mas é sua contraparte necessária, já que, para a criança, o eu e o grupo não são diferenciáveis.

Por outro lado, a própria noção de egocentrismo sofreu diversas modificações ou, pelo menos, Piaget faz novas precisões para “evitar equívocos em sua utilização”. Pode-se dizer que, a partir de seus estudos sobre operações intelectuais, desde a década de 40, a categoria fica vinculada ao pensamento pré-operatório, no sentido de que este se centra nos dados perceptivos ou não se relativiza o próprio ponto de vista. Por outro lado, em seus *Estudios sociológicos*, continuou mantendo uma relação constitutiva entre o egocentrismo e as relações sociais baseadas na pressão do adulto ou de uma geração sobre outra. O que está claro, no entanto, é que nos estudos de formação dos sistemas de pensamento vai desaparecendo a ressonância social ou interpessoal do termo “egocentrismo” (Montangero e Naville, 1998, p. 151).

Posteriormente, no artigo citado sobre o texto de Vygotski (1985), Piaget realizou uma revisão do termo egocentrismo e de seu significado na história da Psicologia Genética. É interessante mencionar que aqui há razões epistemológicas para justificar a categoria de egocentrismo. O conhecimento infantil e o conhecimento científico não progridem por acréscimos sucessivos mas por reorganizações dos pontos de vista, seja o próprio de cada indivíduo no primeiro caso, seja a centração derivada de uma posição social no sociocentrismo do segundo. O termo egocentrismo refere-se a um ponto de vista que deve ser superado ou profundamente modificado: “designa a incapacidade inicial em descentrar-se e em modificar a perspectiva dada”. A esse respeito, sustenta: “(...) teria sido melhor falar simplesmente de centrismo, porque a centração inicial de nossas perspectivas é relativa a nossas próprias posições e ações”. No mesmo texto explicita essa posição inconsciente do sujeito definindo-a como “uma falta de diferenciação entre seu próprio ponto de vista e os outros pontos de vista possíveis e não um individualismo que determina as relações com outro” (p. 124).

Essas reflexões permitem a Piaget estabelecer uma característica muito significativa da categoria: o egocentrismo estende-se para além do pensamento representativo. Efetivamente, quando os bebês dispõem de diversos espaços (por esquemas separados, sejam bucais ou tátil-cinestésicos), sem coordenação, pode-se com todo o direito falar de egocentrismo sensorio-motor. Desse modo, o lactente começa por não saber dissociar o que releva de suas próprias ações e o que compete aos objetos ou aos personagens exteriores.

Na introdução ao livro de Laurendeau y Pinard, *Les premières notions spaciales de l'enfant* (1977), Piaget diferencia um sentido negativo e outro

positivo do termo. Em relação ao primeiro, trata-se da visão clássica do que entende como “defeito de descentração” ou “deformações de origem subjetiva”. Em relação ao segundo, afirma que “a assimilação à ação própria cumpre uma função cognitiva indispensável e é, portanto, natural que as descentrações em relação a essa ação somente intervenham ulteriormente” (p. 13). Também nos diz que

(...) a criança, antes de poder situar sua própria ação no conjunto de outras ações que apresentam características diferentes (...) deve aprender a explorar todas as possibilidades inerentes à ação original (...) É a partir de um ponto de vista positivo como o descrito, que se torna legítimo falar de uma “organização mental” primitiva, cuja característica dominante é a assimilação da realidade à ação, a qual resulta muito racional, mas cujo concomitante irracional é o primado da ação e perspectiva próprias, únicas conhecidas no começo (p. 16).

Esse texto corresponde à época em que Piaget desenvolveu os aspectos positivos do pensamento pré-operatório (*Psicología y Epistemología de la función, Psicología y epistemología de la identidad*, entre outros). Nessa linha, o autor considera que, por mais deformante ou parcial que seja uma ação cognitiva sobre o mundo (pensando no conhecimento físico e geométrico), nem por isso ela deixa de ser um ato de assimilação e, portanto, deve apresentar uma organização ou sistematicidade. A totalidade dos escritos da etapa “estruturalista” de Piaget ocupam-se do conhecimento geométrico, lógico-matemático ou causal, e não do juízo moral. Nesse sentido, mantém um viés epistêmico para o termo “egocêntrico”, mas abandona toda referência à coação social. Não obstante, os aspectos positivos do egocentrismo podem-se considerar aplicáveis também ao conhecimento das regras morais.

Pensamento egocêntrico e pensamento sociocêntrico

Exploramos até aqui algumas distinções que subjazem ao significado dos termos “egocentrismo” e “autismo”, em distintos momentos da produção piagetiana. Precisaremos agora as relações que podem ser estabelecidas entre o egocentrismo e a vida social. Para começar, diversos textos insistem em que à configuração egocêntrica do pensamento corresponde uma visão sacralizada das leis que governam a vida social (1960). Numerosas indagações psicogenéticas posteriores, sobre as conceitualizações infantis da vida social revelam que as crianças consideram que o mundo social tem necessidade de um ordenamento, que o governo nacional ou a autoridade escolar devam “pôr ordem”, como uma garantia contra o caos, e que as regras institucionais impostas são eternas e imutáveis (Lenzi, 1998; Kohen Kohen, 2000).

No *O juízo moral na criança* o pensamento egocêntrico aparece solidário com a pressão social, já que ambos constituem os pilares sobre os quais elevam-se o realismo moral e a configuração moral heterônoma (1971). Nos trabalhos dessa época (1932; 1928, entre outros), a pressão social sustenta as concentrações da atividade intelectual das crianças. Mais ainda, fica claro que essa atividade individual não é separável de um tipo de relação social.

Em um artigo posterior denominado *Pensamiento egocéntrico y pensamiento sociocéntrico* (Piaget, 1995), o autor introduz o termo “sociocentrismo”, que permite apreender as relações entre o pensamento individual e as interações sociais.

Em suas primeiras obras, Piaget comparava a “mentalidade primitiva” ou as “sociedades arcaicas” com o “pensamento infantil” e a condição das crianças em nossa sociedade (Piaget, 1995). A partir da década de 50, pelo contrário, estabelece-se um forte paralelismo entre os níveis de constituição da inteligência individual, estudados pela Psicologia genética, e os níveis do conhecimento social, indagados pela Sociologia. O programa epistemológico amplo no qual desenvolvem-se as indagações piagetianas permite estabelecer uma analogia entre o processo de objetivação e a sistematização que se cumpre em cada um deles. No caso da inteligência individual, o pensamento operatório é uma reconstrução das coordenações das ações no plano sensório-motor. Entre essas duas fases (inteligência sensório-motora e inteligência operatória) instala-se o tipo de pensamento representativo denominado egocentrismo. No que se refere ao pensamento social, o pensamento científico reorganiza o primeiro conhecimento objetivo, que é a técnica. Do mesmo modo, entre essas duas fases (pensamento técnico e pensamento científico) existe um terceiro termo “que em alguns casos atuou como obstáculo: referimo-nos ao conjunto das formas coletivas do pensamento que não são nem técnicos nem operatórios e que procedem da simples especulação; as ideologias de todo tipo, cosmogônicas ou teológicas, políticas ou metafísicas, que vão desde as representações coletivas mais primitivas até os sistemas reflexivos contemporâneos mais refinados” (Piaget, 1987, p. 207). Assim, no mesmo sentido em que o pensamento egocêntrico situa-se entre a inteligência sensório-motora e o pensamento operatório, as ideologias sociocêntricas localizam-se entre as técnicas e o modo científico de produção de conhecimento. Portanto, “a ideologia está para a sociedade assim como o pensamento simbólico está para o indivíduo” (Piaget, 1995, p. 282). Nesses anos, Piaget sofreu influência das idéias do pensador marxista Lucien Goldmann sobre a conformação de categorias próprias do pensamento filosófico kantiano, hegeliano e ainda marxista, a partir da situação dos pensadores no contexto da “filosofia burguesa”, como modo de designar a civilização e o pensamento ocidentais dos séculos XVII e XVIII (Goldmann, 1988).

Os dois termos médios – egocentrismo e sociocentrismo – na psicogênese e na sociogênese seriam entendidos, no pensamento piagetiano dessa época,

como desvios ou distorções no processo que leva à produção de um conhecimento progressivamente objetivo, cada vez mais descentrado dos pontos de vista próprios, seja os do indivíduo seja os do grupo social. Nessa perspectiva, os processos de pensamento social não explicam os processos de pensamento individual, nem o inverso. O que subjaz a essa analogia parece ser um mecanismo ou base epistêmica comum, que vai desde uma atividade objetiva, na prática, passando por centramentos teóricos, até uma posterior objetividade, jamais definitiva. Mais tarde, Piaget postulará um mecanismo mais específico para a construção do conhecimento, isso é, formulará a teoria da equilibrção que inclui a passagem das fases *intra*, *inter* e *trans*, para a constituição do conhecimento infantil e para a história da ciência (1981).

A relação que Piaget estabelece em *Estudios Sociológicos* ou em *Introducción a la Epistemología Genética* entre o pensamento sociocêntrico e a ciência pode-se qualificar de cientificista, enquanto postula um despreendimento do pensamento científico em relação aos interesses particulares:

(...) o pensamento ideológico é sociocêntrico (...) e essa centração distorcida impede o pensamento científico chamado a superar esse efeito, do mesmo modo que o egocentrismo constitui um obstáculo para a constituição das operações que por si mesmas o eliminam de maneira gradual em virtude de seus mecanismos de reciprocidade e descentração (Piaget 1995, p. 281).

Toda ideologia operaria então como deformação, em níveis distintos de sociocentrismo, desde os mais básicos (perspectivas teológicas ou cosmogônicas primitivas) até a consciência de classe e o nacionalismo no campo político. Aqui aparece claramente a tese segundo a qual a ideologia, enquanto egocentrismo social, é um obstáculo a vencer para que o conhecimento científico produza objetividade. À diferença de Durkheim, o conhecimento científico não prolonga as representações sociomórficas; ao contrário, rompe com elas.

Anteriormente à formulação do conceito de sociocentrismo, Piaget vinculou o egocentrismo infantil com o sociomorfismo, que se pode diferenciar do sociocentrismo em sentido estrito. O conceito de sociomorfismo, próximo à teoria durkheimniana, seria um antecedente daquilo que logo será o conceito de sociocentrismo, próprio da sociologia genética. Em *La individualidad en la historia*, Piaget utiliza o termo “sociomorfismo” para descrever o impacto que tem, na conformação do pensamento social, o conjunto das práticas que uma geração anterior impõe sobre as seguintes. De modo similar, para Piaget, o *egomorfismo* seria o pensamento individual “espontâneo” que, sob o influxo da pressão social, desemboca em uma categoria também afastada do pensamento cooperativo ou social “em sentido estrito”, tal como é o sociomorfismo. Assinala o autor:

(...) o egocentrismo encontra-se limitado pelo grupo, mesmo quando esse grupo imponha simplesmente sua autoridade aos indivíduos a partir de fora; então, o egomorfismo específico do pensamento espontâneo se vê simplesmente transformado em sociomorfismo. Esse tipo de modificação certamente muda o conteúdo das representações, porém de modo algum transforma sua estrutura. O “eu” continua sem transformar-se (Piaget, 1995, p. 228).

Causa estranheza nessa obra a ausência de referências ao sociocentrismo, conceito que, cremos, ainda não havia sido elaborado no interior da teoria. Mais adiante, em *Pensamiento egocéntrico y pensamiento sociocéntrico*, Piaget introduz novamente o conceito de sociomorfismo mas, dessa vez para caracterizar o pensamento impregnado diretamente pelas crenças impostas por outra geração, à diferença do sociocentrismo vinculado ao pensamento nacional ou de classe.

Em síntese, enquanto Durkheim derivava o pensamento racional das representações coletivas religiosas ou metafísicas, Piaget atribui à ciência sua própria história de constituição, a partir da coordenação de ações práticas e de uma progressiva autonomia relativa ao pensamento sociocêntrico. É provável que a perspectiva marxista tenha influído em sua crítica ao idealismo de Durkheim, derivado da sobrevalorização do peso dos fenômenos mentais na formação do conhecimento, em prejuízo das práticas e das técnicas. Entretanto, esse idealismo durkheimniano foi relativizado por outros autores (Giddens, 1971). Por outro lado, enquanto a ideologia, para Piaget, se refere à sociedade dividida em nações ou em grupos sociais, a “representação coletiva” de Durkheim emana da sociedade como um todo, independentemente de certo processo dinâmico no “substrato” das relações sociais que lhes dão origem. Por último, o sociocentrismo ou a ideologia não podem ser confundidos com o sociomorfismo, caracterizado na produção piagetiana posterior como próprio das sociedades primitivas: “(...) a cooperação dissocia a forma subjetiva da objetiva. É, portanto, uma fonte de objetividade, e transforma a experiência imediata em experiência científica, enquanto a pressão limita-se a consolidar a primeira e promover simplesmente o egocentrismo à categoria de sociomorfismo” (Piaget, 1995, p. 239).

Nos textos sociológicos da década de 50 sustenta-se, então, a tese de que o sociocentrismo é um obstáculo para a constituição da ciência. Entretanto, alguns parágrafos do *La explicación en Sociología* sugerem uma perspectiva menos estrita, sob a influência de Goldmann e, por seu intermédio, das idéias de Lukács: o sociocentrismo acompanha toda produção intelectual, da literatura à ciência. Considera-se a ideologia como um simbolismo sociocêntrico “(...) já que sua função própria é a de traduzir em idéias as operações originadas em conflitos sociais e morais, quer dizer, de centrar o universo nos valores elaborados pelo grupo(...)” (Piaget 1987, p. 216). A análise ideológica torna-se uma ferramenta para a crítica do conhecimento, rechaçando uma dualidade

estrita entre sociocentrismo e pensamento objetivo, entre ideologia e prática da ciência. Em suas palavras, “(...) entre ambos os pólos extremos encontram-se todas as transições possíveis: isso dá lugar à dificuldade com a qual se depara a ciência de dissociar-se da ideologia e a necessidade absoluta de uma descentração do pensamento tanto com o pensamento sociocêntrico quanto com o egocêntrico” (p. 216). Aqui se propõe uma visão um pouco mais matizada com relação à oposição entre sociocentrismo e ciência: esta não chega a desprender-se totalmente daqueles valores, que a acompanham ou a “impregnam”, esboçando-se uma tendência até a descentração, inacabada, relativa aos valores grupais ou de classe. No mesmo sentido em que *El criterio moral en el niño* considerava o pensamento moral como uma conquista não definitiva sobre o egocentrismo, a ciência deveria perseguir sua objetividade questionando, vez por outra, o sociocentrismo.

A ciência com ideologia

Parece-nos que as mudanças na perspectiva sociológica de Piaget tiveram relação com a influência direta de outros pensadores e com as discussões que manteve com alguns deles. Assim, a adoção de aspectos significativos do marco marxista, seja sobre a organização social, as relações dialéticas do trabalho e da natureza ou sobre a significação da análise ideológica para compreender a ciência, deve-se à influência dos escritos de Lucien Goldmann. Este último, por sua parte, considerou que a investigação psicológica piagetiana era a confirmação de teses centrais do marxismo acerca da teoria do conhecimento (1970). Nos últimos anos de produção piagetiana, as discussões com Rolando García deram lugar ao capítulo IX de *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, que arrematou uma obra conjunta de comparação sistemática entre a psicogênese e a sociogênese de determinados conceitos da matemática, da física e da geometria. Esse enfoque, ainda em estado embrionário no programa piagetiano, foi mais tarde desenvolvido pelo epistemólogo argentino (2000).

A tese principal que modifica as idéias anteriores sobre a relação entre ideologia e ciência é a seguinte: toda ruptura ou reorganização da ciência contém uma modificação na concepção do mundo (*Weltanschauung*) de natureza filosófico-política, que expressa relações de poder social. Esse enfoque ideológico (a versão modificada do “sociocentrismo” dos anos 50) não é o “outro” da ciência, uma espécie de obstáculo exterior ao conhecimento que tende à objetivação. Ao contrário, constitui um marco epistêmico que condiciona ou “restringe”, segundo nossa própria terminologia, enquanto possibilita e ao mesmo tempo limita as zonas de visibilidade do mundo para os cientistas. Pode-se exemplificar esse ponto com o caso do organicismo taoísta com respeito à física do movimento na China (García, 2000) ou com a concepção do

cosmos finito e fechado dos gregos com respeito à inércia da física moderna (Piaget e García, 1982). A tese, ao menos para as práticas científicas, é que o conhecimento não se limita a romper com os obstáculos epistemológicos, derivados em parte das crenças pré-científicas (por exemplo, as pseudo-necessidades aristotélicas em física). Requer-se outra cosmovisão: para o surgimento da física moderna, foi necessário o mundo infinito de Bruno que rompia com as ataduras conceituais do universo finito e fechado antigo (García, 1998), ou a teologia protestante que legitimava amplamente a investigação da física sobre o mundo natural. Precisava-se de uma visão de mundo que desse sentido às novas perguntas do cientista e ao mesmo tempo orientasse a prática da ciência numa certa direção. Obviamente, se verá, mais tarde, a necessidade de ir além das perspectivas ideológicas vinculadas a essa física moderna e, por exemplo, superar o mecanicismo.

Em outras palavras, a ideologia acompanha e condiciona a formação da ciência, ainda que não determine univocamente o processo de conhecimento, que apresenta por seu lado uma especificidade na elaboração teórica e experimental, nos atos de criação de novas hipóteses e nos testes destas. Essa posição toma distância do cientificismo ao situar toda a prática da ciência numa cosmovisão, quer dizer, não há ciência sem ideologia. Desse modo, a reformulação de uma ciência envolve uma dupla ruptura: por um lado, o *corpus* conceitual e experimental de um campo científico com outro campo de idéias (a física moderna com respeito à física aristotélica); e, por outro, uma nova cosmovisão tem que substituir a anterior (por exemplo, o universo aberto e infinito moderno que substitui o universo fechado e estático grego). De mais a mais, a versão do “marco epistêmico” distancia-se do relativismo social dos partidários do “programa forte” na sociologia da ciência. Essa concepção do mundo não determina a produção da ciência, no sentido de que as regras sociais ou as relações de poder não se impõem sem apelação sobre as decisões dos cientistas. A atividade dos mesmos apresenta aspectos propriamente epistêmicos, quer dizer, os argumentos conceituais e o choque das teorias com a experiência, em sua relatividade histórica, intervêm crucialmente na aceitação ou na rejeição de uma teoria.

Para o pensamento piagetiano clássico, a ideologia constitui um obstáculo para o desenvolvimento do diálogo próprio do pensamento científico, já que constituiria uma centração em um aspecto próprio de um grupo social (de interesse particular ou de classe) que obstaculiza a objetivação e impede o amplo debate das idéias. A passagem de um pensamento sociocêntrico a um pensamento científico permite caracterizar esse último como produto da ruptura, com respeito aos condicionamentos “externos” (sociais, políticos, ideológicos), para permanecer submetido às leis próprias da racionalidade. Cabe destacar que essa racionalidade desenvolve-se de modo imanente e é a fonte dos equilíbrios na direção daquelas para as quais tendem os intercâmbios

(Faigenbaum *et alii*, 2001). Nessa visão, poder-se-ia conceber a ideologia como “um pensamento cuja função é justificar valores”, enquanto a ciência teria a função de “descobrir as relações entre a natureza e o homem” (Piaget, 1987, p. 216). Assim, a ideologia é um obstáculo a ser superado: “(...) daí a dificuldade, para a mesma ciência, de dissociar-se da ideologia, e a necessidade absoluta de uma descentração do pensamento científico em relação ao pensamento sociocêntrico tanto como ao egocêntrico” (p. 216).

Tal como descrevemos, a ideologia, a partir do *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, deixa de ser apenas um obstáculo a ser superado para se atingir a objetivação da ciência. Passa a ser um marco “sempre presente” em seu papel facilitador ou restritivo do desenvolvimento. Em relação à formação das idéias infantis, propõe-se um emaranhado de significados sociais onde se inserem os objetos a ser conhecidos; quer dizer que esses são portadores de um conjunto de valores, normas e representações sociais que pré-existem aos sujeitos individuais. Desse modo, o universo de práticas sociais específicas encontra-se encarnado nos valores sociais propostos como conteúdos às crianças. Essa solidariedade entre universo social e objetos oferecidos às crianças opera como possibilitadora e limitante dos processos de construção de conhecimento.

Nas primeiras obras de Piaget, as relações entre indivíduo e sociedade se conformam por interações que variam de uma sociedade tradicional a uma sociedade moderna, da pressão social à cooperação. A atividade intelectual estava associada inevitavelmente a um tipo de interação. Porém, os conteúdos sociais ou ideologias não representavam um papel relevante no conhecimento do mundo, o que pelo contrário começa a ser colocado a partir da influência do marxismo no final da década de 40. Em todo o caso, em obras da época do *O juízo moral da criança*, como *Lógica Genética y Sociología* (1995), distingue-se entre a pressão social e a cooperação, atribuindo a esta última o papel de subministrar aos indivíduos um método para pensar, enquanto a primeira lhes impõe crenças. A formação das idéias morais constitui-se uma luta inacabada, para alcançar práticas cooperativas superadoras da imposição e, portanto, fonte de uma moral racional. Apenas em *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* os conteúdos sociais, em termos de valores ou representações, influem sobre o pensamento individual, “orientando-o” para uma certa direção; haveria então hegemonia de uma prática impositiva ou de uma relação de cooperação. Esse marco social atua sempre sobre o processo de produção científica e sobre o desenvolvimento individual, mas sem determinar o mecanismo construtivo propriamente dito.

Em nossa opinião, essa intervenção do marco epistêmico sobre a produção de conhecimentos enfatiza uma intervenção positiva da cultura, ou de um setor denominado ideologia, ou a concepção do mundo, ou ainda as representações sociais, sobre a produção das idéias. Piaget não fez distinções entre os componentes da cultura; neste trabalho nós também não o faremos. Não há no

autor algo parecido com uma análise das ferramentas culturais e semióticas, no sentido vigotskyano. A esse respeito, constitui um desafio para o Construtivismo examinar o papel estruturante dessas ferramentas na produção intelectual. Ao contrário, e diferente de Vygotski, Piaget teria sido mais sensível às representações coletivas desde a época de suas leituras críticas de Durkheim, ainda que não as tivesse empregado sistematicamente para explorar a formação das idéias individuais acerca do mundo (1987).

Enquanto o social no conhecimento foi tratado – até a década de 50 – como interações autoritárias ou cooperativas principalmente, as representações de determinados grupos sociais tiveram uma intervenção menos relevante. Quer dizer que, por exemplo, a respeito do juízo moral, a diversidade de pautas morais na sociedade não foi considerada como influente na escolha dos valores e dos conteúdos morais dos argumentos infantis. No entanto, com a introdução da ideologia, uma forma da cultura claramente sociocêntrica foi interpretada como um obstáculo a ser vencido, na formação do conhecimento objetivo. A hipótese do “marco epistêmico” ampliou o papel da concepção do mundo, até incluir uma atividade positiva enquanto possibilitadora ou condicionante da prática científica, ao menos no sentido de que crenças pré-existentes constituem um marco mediador entre a comunidade científica e os objetos de conhecimento, para qualquer momento de seu desenvolvimento. Finalmente, cabe destacar que a natureza do marco epistêmico e sua intervenção sobre o conhecimento científico ou individual foi pensada por Piaget e García, tendo em vista a história das ciências naturais e a formação individual das categorias mais gerais do conhecimento.

Uma revisão final: a tradição piagetiana e o conhecimento infantil da sociedade

Segundo *O juízo moral da criança*, os pequenos se aproximam do conhecimento social, principalmente a partir de sua própria ação significativa, constituindo seu juízo moral sobre a configuração do universo normativo em função das práticas nas quais participam. Do mesmo modo, os tipos de respeito (unilateral ou recíproco) reinantes em um determinado tempo e sociedade se encontrariam relacionados com os modos pelo qual o sujeito social, seja criança ou adulto, conceitualiza sua própria prática. As interações sociais das crianças com os adultos “sustentam” a aquisição de idéias morais, sejam elas heterônomas ou autônomas. Através do estudo do desenvolvimento moral pode-se estabelecer o modo pelo qual o pensamento lógico individual está estreitamente associado à atividade social. Nas crianças de nossa sociedade o impacto das práticas sociais sobre suas conceitualizações deve-se às relações de submissão ao adulto.

As teses sustentadas no capítulo IX de *Psicogênese e História de la Ciencia* foram raras vezes mencionadas posteriormente por seus intérpretes: “Não se assimilam objetos puros. Assimilam-se situações nas quais os objetos desempenham certos papéis e não outros” (Piaget e Garcia 1982, p. 228). Isso é, as representações prévias provenientes das práticas sociais predeterminam “o que é digno ou não de ser conhecido” pelos indivíduos, criam condições que possibilitam ou restringem seus conhecimentos, como havíamos mencionado antes. Essas tessituras cumprem na psicogênese provavelmente o papel que representam os marcos epistêmicos na história da ciência. No entanto, não foram empregados explicitamente na interpretação dos dados empíricos pelos investigadores que sofreram influência da tradição piagetiana. E, sobretudo, não o tem sido nas indagações sobre a formação das noções sociais, como as instituições políticas, familiares ou econômicas, que continuam sendo de caráter predominantemente descritivo (Castorina *et alii*, 1999). As idéias infantis parecem transcorrer do simples ao complexo, do personalizado ao objetivado, do egocentrismo à descentração, porém, as condições sociais continuam sendo “externas” ao processo cognitivo. Na maioria delas não se considera a intervenção do contexto social ou das representações sociais na construção das idéias sociais.

A reconstrução das categorias de sociocentrismo, egocentrismo e marco epistêmico na obra de Piaget foi o objetivo de boa parte desse trabalho. Nossas próprias indagações (Castorina *et alii*, 2001) adotam uma clara posição epistemológica construtivista para interpretar a aquisição de noções sociais, o que nos leva a reconsiderar as relações entre o conhecimento individual e a sociedade. Outro tanto sucede com as indagações psicológicas, realizadas fora da tradição piagetiana, relacionadas ao conhecimento moral e mental das crianças. Em outras palavras, os problemas que enfrenta a investigação contemporânea dão lugar a diversas revisões do alcance e significado daquelas categorias piagetianas.

No estudo histórico identificamos certos temas permanentes, assim como certos giros teóricos, ao longo de meio século de produção intelectual. Certamente, o interesse desse percurso pretende transcender a pura exegese, apontando a valorização a partir de uma posição construtivista das premissas que provaram ser frutíferas e revisar aquelas que geraram inconsistências teóricas ou foram contraditas por novas indagações empíricas. Ao discernir a *direção* ou o *sentido* em que as concepções de Piaget transformaram-se historicamente, esperamos extrair algumas derivações acerca das alternativas válidas para a continuação do programa de investigação sobre noções sociais.

Que lições podem ser extraídas dessa travessia? Que conseqüências tem esse percurso para a investigação futura? Entre outras, destacamos três conclusões fundamentais que formularemos resumidamente. Cada uma delas exigiria um tratamento detalhado que não é possível fazer neste trabalho.

1. Em sua teoria clássica do desenvolvimento individual e em seus escritos sobre a evolução das sociedades, Piaget postulou um modelo segundo o qual o pensamento progride de um estado de egocentrismo (ou sociocentrismo) para um estado de descentração. Em formulações alternativas (usadas em certas épocas ou em certos contextos temáticos específicos), a progressão vai do pensamento primitivo ao pensamento científico, da heteronomia à autonomia moral ou do constrangimento à cooperação. Para qualquer dessas alternativas, Piaget estabelece a existência de um primeiro momento no qual o pensamento e as ações estão centrados no próprio eu (ou no próprio grupo) que, ao mesmo tempo, encontra-se insuficientemente diferenciado de, e (coordenado com) o pensamento e as ações dos outros sujeitos. Em um segundo momento o sujeito consegue estabelecer diversas diferenciações e coordenações (em particular, entre o eu e os outros), logrando relações recíprocas de cooperação e alcançando uma “descentração”.

A plausibilidade desse esquema evolutivo ou pelo menos a hipótese de uma descentração tardia das idéias infantis suscita hoje sérias e justificadas dúvidas, particularmente para o domínio do conhecimento social. Assim, no terreno mais amplo do desenvolvimento cognitivo, diversos investigadores insistiram na capacidade das crianças pequenas de levar em conta as perspectivas alheias para a resolução de problemas (Lempers *et alii*, 1977). Mesmo assim, as investigações sobre as teorias infantis da mente limitaram o alcance das afirmações piagetianas acerca do “realismo infantil” ou da incapacidade das crianças de compreenderem a responsabilidade subjetiva, mostrando que pelo menos as crianças pequenas compreendem, sim, dentro de certos limites, entidades mentais tais como os desejos e as intenções (Astington, 1993), e, inclusive que as aplicam ao pensar sobre certos problemas morais (Chandler e Lalonde, 1996; Chandler *et alii*, 2000). Tem-se postulado também que as crianças pequenas compreendem as intenções dos agentes e em certos casos integram essa compreensão em seu conhecimento e juízos no interior do domínio moral (Turiel, 1983).

Kohlberg propôs um modelo de desenvolvimento moral baseado no esquema piagetiano de uma evolução da heteronomia à autonomia. Por seu lado, Moshman (1999) faz uma revisão de grande quantidade de investigações que verificam esse modelo de desenvolvimento moral. No entanto, outros autores (Turiel, 1983; Killen e de Waal, 2000) sustentam que existe evidência conclusiva de uma diferenciação precoce entre o domínio moral (que compreende as relações baseadas na reciprocidade) e o sócio-convencional (que compreende as relações heterônomas). As crianças interrogadas (5 anos) não utilizam critérios heterônomos, tais como o respeito aos maiores, a submissão à autoridade ou o temor ao castigo, para responder a problemas situados claramente dentro do domínio moral, inclusive quando suas respostas enfrentam as opiniões dos adultos e a autoridade. Portanto, a compreensão do desenvolvimento mo-

ral como um avanço da heteronomia à autonomia, segundo esses autores, fica descartada.

Permitimo-nos assinalar que essa discussão envolve questões epistemológicas e metodológicas não claramente resolvidas. Por exemplo, colocam-se interrogações muito sérias cada vez que se defendem versões de domínio já constituídos ou precoces (quase à margem do processo de conhecimento), o que poderia ser o caso da distinção taxativa entre moral e conhecimento convencional. Quem sabe, poderíamos convir que, ao falar de uma aquisição de autonomia moral, os sujeitos a conquistam localmente e não se pode considerá-la obtida para todos os problemas e de uma vez por todas. Por outro lado, num artigo anterior (Faigenbaum *et alii*, 2001), sustentamos que era uma ilusão afirmar a concepção de uma sociedade baseada em uma superação total da heteronomia e constituída unicamente por relações recíprocas de cooperação. À luz da teoria social contemporânea (como se expõe na obra de autores como Giddens, Bourdieu ou Foucault), fica claro que as relações assimétricas de autoridade são estruturais para as diversas sociedades, inclusive as mais modernas, avançadas e democráticas.

A idéia de uma evolução geral do egocentrismo em direção à descentração é uma premissa teórica que combina o kantismo religioso e os ideais iluministas e democráticos de Piaget, com sua visão do conhecimento científico como uma empresa intersubjetiva e cooperativa, que permite a conquista da objetividade. Qualquer que seja a plausibilidade e fecundidade dessa concepção, somente a investigação psicológica pode determinar seu alcance no interior de cada domínio específico. Em cada um desses, os efeitos das premissas piagetianas foram discutidos por diversos investigadores, que polemizaram com o enfoque piagetiano através de argumentos teóricos e investigações empíricas. Não estamos convencidos de que a atual situação obrigue o abandono dessas categorias; impõe-se, porém, uma revisão profunda ou sua dialetização, basicamente no sentido de que não há egocentrismo mas *egocentrismos*, não há descentração mas *descentrações*. Cada um deles são instâncias relativas do avanço dos conhecimentos e segundo diferentes domínios, de uma construção que carece de um *telos* ou de uma direção única, porém que testemunha certo incremento de um conhecimento. Poderiam modificar-se a linguagem e as argumentações, porém deve-se enfatizar que, se há algo parecido com uma reorganização ou “avanço” cognitivo, ainda definido socialmente, então faz sentido falar de centração e superação. Mais ainda, Piaget sugere em alguns textos que o egocentrismo retorna em qualquer instância ou nível de conhecimento sempre que se verifica uma centração cognitiva do sujeito ou a análise parcial de um fenômeno. Sua ocorrência é imprescindível na dinâmica do processo de conformação de um sistema lógico ou de uma teoria específica, porém sucede de modo contextual e diferenciado por domínios de conhecimento.

2. Tal como mostramos acima, ao considerar as relações entre sociedade e conhecimento individual, Piaget prestou grande atenção à coordenação

intersubjetiva das ações em detrimento dos aspectos propriamente culturais e contextuais. O autor considerou – até suas últimas obras – que a ideologia, os saberes tradicionais e as representações sociocêntricas eram apenas obstáculos a serem vencidos na conquista da objetividade. Uma análise propriamente cultural, pelo contrário, exigiria tornar mais complexo o modelo piagetiano da sociedade, de modo a permitir estudar os efeitos das práticas, das representações sociais, dos valores e das instituições (Castorina *et alii*, 2001). Ainda mais, o desafio principal para a epistemologia construtivista é o de assumir a formação das idéias originais em contextos culturais específicos, explicar como “se criam significados que estão esperando os sujeitos” (Overton, 1994). Uma compreensão dialética do papel do contexto cultural nos processos de conhecimento deve superar uma interpretação que o reduz a uma distorção do conhecimento científico, ao mesmo tempo que concebe este último como a-cultural, neutro com relação aos valores, e puramente objetivo. A própria atividade científica pode ser estudada como uma atividade cultural, encarnando certos valores, e localizada no contexto de uma rede de práticas e crenças com as quais interage.

Como já tínhamos assinalado, há, em *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, uma aproximação da compreensão do papel ativo que a cultura (entendida como ideologia, marco epistêmico, ou como concepção do mundo) representa para a produção das idéias. Porém, esse papel não significa que a prática da ciência esteja “determinada” univocamente pelos marcos epistêmicos. Pode-se identificar uma dinâmica propriamente epistêmica na construção e no abandono de hipóteses e teorias.

Há, sem dúvida, um racionalismo abstrato de origem moderna nas teses de Piaget, ao longo de toda sua obra e apesar de outras modificações conceituais. Devemos reconhecer, no entanto, que a questão da relação entre conhecimento e sociedade está longe de ter sido resolvida na epistemologia contemporânea e na psicologia do desenvolvimento. Quiseramos sublinhar que postular o caráter positivo ou “estruturante” das condições sociais e culturais, seu caráter constitutivo na construção do conhecimento, não implica reduzir este último a ser apenas a encarnação de valores ou relações de poder. Tal perspectiva, sustentada com entusiasmo pelo pensamento relativista contemporâneo, tira toda a esperança de uma teoria epistemológica de aproximar-se de um conhecimento objetivo da sociedade e evita a busca dos caminhos de produção teórica e de sua verificação. Pode-se afirmar que esses conhecimentos contextualizam-se e se modificam por força das demandas culturais; porém, ainda assim continua sendo defensável algum mecanismo construtivo. Nem a ciência nem o conhecimento infantil são neutros ou a-valorativos, porém, a construção desses conhecimentos não seria possível sem linhas de argumentos, modelos de explicação ou regras de aceitação ou rechaço de teorias. Inclusive, do ponto de vista epistemológico, há conhecimentos sancionados como falsos ou definitivamente derrotados na história da ciência e do saber individual. Ainda mais, pode-se

sustentar razoavelmente que os processos construtivos do conhecimento são intrinsecamente práticas sociais e, não obstante, são atos epistêmicos. Estes tratam com objetos, fazem-nos sofrer transformações conceituais e, além disso, podemos saber a seu respeito e, dentro de certos limites históricos, se essas transformações são aceitáveis.

3. Tanto o ponto 1 (revisão e revalorização dos conceitos de *egocentrismo*, *sociocentrismo* e *descentração*) como o ponto 2 (reconhecimento da relevância epistemológica dos aspectos culturais, ainda que evitando o relativismo), levam-nos a tentar precisar o modo pelo qual a sociedade e a cultura intervêm nos processos de conhecimento.

À luz do exame da evolução histórica do pensamento piagetiano, de nossas próprias investigações e de desenvolvimentos atuais em psicologia, propusemos, em trabalhos anteriores (Castorina e Faigenbaum, 2000), ampliar o conceito de “restrição” utilizado pelos investigadores do desenvolvimento cognitivo (Spelke, Karmiloff Smith, entre outros), com o propósito de situá-lo no processo de construção dos conhecimentos e não como anterior ao mesmo, e de incluir as representações sociais e as restrições “institucionais” no processo de formação das idéias infantis. O conceito de “restrição” desempenha a dupla função que as instituições e as representações de uma cultura exercem nos processos de conhecimento, ou seja, a de possibilitá-lo e, ao mesmo tempo, a de fazer-lhe obstáculo. Essa é, em nossa opinião, uma alternativa válida para ampliar o programa de investigações piagetianas no domínio social: estudar as restrições sociais operantes no interior de diversos contextos da construção de conhecimentos. Continuamos, assim, o programa construtivista, porém aprendendo com seus êxitos e suas dificuldades.

No caso dos conhecimentos sociais de que tratamos, as investigações parecem mostrá-lo com clareza. Por um lado, as representações sociais são condições essenciais da construção das idéias sociais, enquanto são “assimiladas” pela atividade das crianças e simultaneamente “acomodadas” às formulações de idéias sobre temas sociais específicos. Por outro, a pressão institucional (Zerbino 2000; Kohen Kohen, 2000) põe limites permitindo a produção por parte dos sujeitos de uma gama de hipóteses sobre a normativa das instituições nas quais participam, tais como a família ou a escola. O próprio objeto a ser conhecido pressiona a atividade cognitiva da criança, mas sem se impor, no sentido estrito, às idéias infantis. Em nossa opinião, esse caráter estruturante “afina” a tese do último Piaget com relação ao conhecimento individual das crianças. As representações sociais ou institucionais (o equivalente ao “ar natural epistêmico” em que vivem os cientistas) é tudo com que contam para pensar o mundo social.

Por outro lado, pode-se sugerir que a pressão institucional não coincide exatamente com a ação do “marco epistêmico” no qual pensavam Piaget e García. Ao mundo de representações ou significados sociais que pré-existe às

crianças e que torna possível a reconstrução dos objetos de conhecimento, pode-se acrescentar outro viés. Quisemos esboçar que a pressão institucional é um ato social que parece exercer-se principalmente sobre a obscuridade das vivências corporais das crianças. Quer dizer, ela não se dirige à consciência ou à representação das crianças, como o faz a ideologia, segundo sua interpretação clássica. Ao contrário, em um sentido que devemos às *Meditations Pascaliennes* de Pierre Bourdieu (1997), as estruturas sociais ou as formas de poder objetivas constituem a subjetividade das crianças, sem operar diretamente sobre sua “cabeça” ou suas crenças conscientes. O dispositivo social produz “o sentido não consciente da sociedade” vivido nos corpos submetidos à disciplina e aos atos de autoridade. Essa operação simbólica dá lugar nas crianças a um conhecimento “pré-reflexivo”, a uma “aceitação sem saber que é aceitação” do estabelecido, que não devemos ver como uma fatalidade, mas como algo mais profundo e difícil de modificar que o mundo das representações conscientes. As versões imaginárias das crianças sobre a autoridade e sua vigilância, por exemplo, expressam *a posteriori* ou se armam a partir desse impacto original em suas vivências.

Não obstante as críticas que esboçamos à perspectiva piagetiana das relações entre indivíduo e sociedade, continua sendo válido o projeto de indagar essa zona de confluência da Psicologia e da Sociologia. Embora o esforço de Piaget tenha se dirigido à constituição de uma Psicologia e de uma Sociologia genéticas, cremos que essa tentativa não atingiu os resultados esperados pelo pensador. Trata-se de renovar o referido programa original e não de cair novamente numa perspectiva puramente psicológica ou, ainda pior, “naturalizando” as referências à sociedade ou à cultura (Faigenbaum *et alii*, 2001). O recurso às Ciências Sociais, às categorias estabelecidas pelos cientistas mais reconhecidos na área, é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da investigação psicológica. É necessário estabelecer as pontes ou ainda “traduzir” determinadas conceitualizações das Ciências Sociais no interior da teoria psicológica, em função de uma elucidação não meramente descritiva, mas interpretativa e explicativa, do complexo relacional entre indivíduo e sociedade, pensamento e cultura.

Nota

1. Conservaremos as referências bibliográficas, no texto e na bibliografia, tais como os autores as apresentaram, na língua em que a fizeram.

Referências Bibliográficas

ASTINGTON, J. *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

- BLEULER. *Tratado de psiquiatría*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1967.
- BOURDIEU, P. *Meditations Pascaliennes*. Paris: Gallimard, 1997.
- CASTORINA *et alii*. La investigación de las nociones sociales en los niños. La apertura a las ciencias sociales. *VIII Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología / Universidad de Buenos Aires, 1999, p.322-339.
- CASTORINA, J. A. *et alii*. El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales. *Revista IRICE*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario y CONICET, n. 15, 2001 p.31-54.
- CASTORINA J. A. y FAIGENBAUM. Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. In: CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CHANDLER, M. J. & LALONDE, C. E. Shifting toward an interpretive theory of mind: Five- to seven-year-olds changing conceptions of mental life. In: SAMEROFF, A. and HAITH, M. (Eds.). *Reason and responsibility: The passage through childhood*. Chicago: University of Chicago Press, 1996, p. 111-139.
- CHANDLER, M. J., SOKOL, B. W., & WAINRYB, C. Beliefs about truth and beliefs about rightness. *Child Development*. Michigan: University of Michigan, v. 71, n. 1, jan./feb. 2000, p. 91-97.
- FAIGENBAUM *et alii*, (2001). Los presupuestos filosóficos en la investigación psicológica de nociones morales. *Estudios de Psicología*. (en Prensa), 2001.
- GARCÍA, R. *El conocimiento del mundo del mundo físico: las teorías como guía de la observación*. Mexico: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, Universidad Autónoma de México, 1998.
- GARCÍA, R. *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- GARCÍA, R. *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- GIDDENS, A. *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor, 1971.
- GOLDMANN, L. *Investigaciones dialécticas*. Caracas: Universidad Central de Caracas, 1962.
- GOLDMANN, L. *Marxisme et Sciences Humaines*. Paris: Gallimard, 1970.
- GOLDMANN, L. *Introducción a la filosofía de Kant*. Buenos Aires: Amorrortu, 1988.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. Nueva York, V. 2, 1943, p. 217-250.
- KILLEN, M., & de Waal, F. B.M. (2000). The evolution and development of morality. In: AURELI F. & WAAL, F. B.M. de (Eds.). *Natural conflict*. Berkeley: University of California Press, 2000, p. 352-372
- KOHEN, R. La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. In: CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- LEMPERS, J. D., FLAVELL, E. R. y FLAVELL, J. H.. The Development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception. *Genetic Psychology Monographs*. Berkeley, n. 95, 1977, p. 3-53.

- LENZI, A. Psicología y didáctica: ¿relaciones “peligrosas” o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de “gobierno”). En: BAQUERO, R; CASTORINA, J. A.; CARRETERO, M. (Comp.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique, 1998.
- MAURY, L. *Piaget y el niño*. Buenos Aires. Nueva Visión, 2000.
- MONTANGERO y MAURICE-NAVILLE. *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- MOSHMAN, D. *Adolescent psychological development: rationality, morality, and identity*. Mahwah: Erlbaum, 1999.
- OVERTON, W. Contexts of meaning: The computational and the embodied Mind. In: OVERTON, W. and PALERMO, D. (Eds.). *The Nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- PIAGET, J. “Les trois systèmes de la pensée de l’enfant”, *Bulletin de la société française de philosophie*, t. XXVIII. Paris, 1928.
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PIAGET, J. *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- PIAGET, J. Introducción. In: LAURENDEAU, M. y PINARD, A. *Las primeras nociones espaciales en el niño* Buenos Aires. Buenos Aires: Glem, 1977.
- PIAGET, J. *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa, 1982.
- PIAGET, J. *Introducción a la Epistemología Genética. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. Vol. III. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- PIAGET, J. Egocentric thought and sociocentric thought. In: SMITH, Leslie (Ed.). *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1995, 276-286
- PIAGET, J. La psychoanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l’enfant. *Bulletin de l’Association A. Binet*, Paris, 1920.
- PIAGET, J. Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky. In: BRONKHART, J. P. et alii. *Vygotsky aujourd’hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985. 120-136.
- PIAGET, J. Individuality in history: the individual and the education of reason. In: SMITH, Leslie (Ed.). *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1995. 215-247.
- PIAGET, J. Une forme de comparaison verbale chez l’enfant. *Archives de Psychologie. Médecine & Hygiène*. Genève.: T. XVIII, n. 23, 1923, p. 274-304.
- PIAGET, J. Genetic Logic and sociology. In: SMITH, Leslie (Ed.). *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1995, p. 184-214
- PIAGET, J.; García, R.. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI, 1982.
- TURIEL, E. *The development of social knowledge: morality and convention*. New York: Cambridge University Press, 1983.

ZERBINO, M. Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. In: CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, Barcelona, 2000.

Antônio Castorina, Gustavo Faigenbaum e Fernando Clemente são professores da Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

E-mail: ctono@netizen.com.ar

Tradução de Fernando Becker e Tania B. I. Marques



A ESCRITURA COMO CICATRIZ

Simone Moschen Riques

RESUMO – *A escritura como cicatriz.* O presente trabalho se propõe a pensar o movimento de inscrição de um lugar de leitura para o texto, que o sujeito, em sua função autor, empreende, como uma operação denegatória da alteridade que o constitui e que lhe escapa, não sendo, a função autor, por isso, passível de instrumentação. Para tanto, recorremos aos conceitos de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva, tal como propostos por Authier-Revuz, tecendo-os aos fios da noção de denegação – *verneinung* – em Freud. Dessa tessitura emerge a escrita como operação que faz trabalhar a falta que é constitutiva do sujeito. Esse trabalho se vê atravessado por um movimento paradoxal pois, ao procurar apagar a referida falta, não faz outra coisa senão revelá-la. Sua elaboração problematiza a educação instrumentadora de um sujeito que, em uma condição de domínio, usaria a escrita para se expressar. A escrita é proposta, não unicamente como produto, mas, antes de tudo, como produtora de um lugar de sujeito / autor.

Palavras-chave: *escrita, autor, alteridade, denegação.*

ABSTRACT – *Writing as scar.* This paper aims to reflect on the movement of inscription of a reading place for the text, undertaken by the subject, in his function as author, as an operation of denial – *verneinung* - of the alterity that constitutes and escapes him, with the author function being, therefore, unsusceptible to be instrumentalised. To discuss this question, we use the concepts of shown heterogeneity and constitutive heterogeneity, as proposed by Authier-Revuz, relating them to the notion of denial – *verneinung* – in Freud. From this relation, writing emerges as an operation that puts at work the lack that is constitutive of the subject. This work is crossed by a paradoxical movement because, when it seeks to remove this lack, it only reveals it more. Its elaboration discusses an education that is able to provide tools to a subject who, in a domain condition, would use writing to express him/herself. Writing is proposed not solely as a product, but, above all, as producer of a subject's / author's place.

Key-words: *writing, author, alterity, denial.*

Partindo do leitor modelo¹

Umberto Eco (1994), na primeira de uma série de conferências que realizou acerca da narrativa, examina o título de um de seus livros “*Lector in fabula*”. O autor remete esse título à expressão italiana *Lupus in Fábula*, algo que teria seu equivalente no português ao dito popular “falou no diabo, apontou o rabo”. A troca da palavra *lupus* por *lector* é uma forma de aludir ao fato de que sempre quando se inicia a contar uma história imediatamente o leitor se faz presente, seja este explicitamente a pessoa que a lê (ou ouve), seja simplesmente um lugar ao qual ela se dirige. Trata-se, respectivamente, do leitor empírico e do leitor modelo (p. 7).

O leitor modelo refere-se àquela instância ideal à qual o autor se dirige, tomando-o como um colaborador que torna possível à sua produção encontrar uma interpretação². Na instauração desse lugar, o autor lança mão de uma série de estratégias textuais que lhe permitem delimitar esse mesmo lugar assim como constituí-lo (idem, p. 14). Se observamos, por exemplo, um texto que inicia por “Era uma vez...”, logo saberemos que se trata de uma história infantil. Começá-lo dessa forma não é fruto de um mero acaso, mas uma tentativa do autor de delimitar seu leitor modelo. Ocorre, outras vezes, de o autor não operar contando simplesmente com as competências já construídas pelo seu destinatário, mas no sentido de instrumentalizá-lo para que possa ajudar o seu texto a funcionar (Eco, 1979, p. 37). A adoção de uma ou outra estratégia textual dependerá da forma como o autor constitui o lugar do leitor modelo.

Assim, a produção textual, em seu momento de constituição mesma, postula, como condição de sua existência, um destinatário capaz de atualizar os “artifícios de expressão” veiculados pelo texto. É quase como se, ao iniciar uma escritura, um leitor modelo, um outro virtual, fizesse-se presente como efeito e, ao mesmo tempo, como causa de sua construção. Para o autor, o leitor modelo é “alguém” que está em seu horizonte, não só como um lugar dado a quem a mensagem se dirigiria, senão que é também um lugar construído pelo próprio texto. O texto, como um escultor, modela seu leitor, auxiliando-o na construção de uma competência interpretativa, instrumentalizando-o passo a passo nesse processo de interpretação. O processo de instrumentalização do leitor modelo busca minimizar os efeitos da diferença existente entre a competência do emitente e a do destinatário. Na comunicação face a face, essa busca se vê auxiliada por mecanismos extra-lingüísticos. O texto escrito, ao contrário, não possui uma capacidade de apelar a outros recursos, no intuito de ir estabelecendo seu interlocutor; pelo menos não para além dos que foram previstos pelo autor no ato de sua escritura³.

Assim, a duplicação necessária à posição do autor, tomando-se como leitor de seu próprio texto, sem perder de vista a probabilidade de que seu destinatário seja dono de uma possibilidade interpretativa distinta da sua, não é algo acessório na construção de um escrito, mas é sua condição de possibilidade.

(...) um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente (Eco, 1979, p. 37, grifo meu).

Da mesma forma que o autor empírico de um texto postula um leitor modelo para seu escrito, traduzindo essa postulação em estratégias textuais, também o leitor empírico do texto, como sujeito concreto dos atos de cooperação, construirá para si a hipótese de um autor modelo, a partir do exame das estratégias textuais (idem, p. 46). Trata-se, então, de um movimento de suposição mútua que tem como efeito a instauração de dois lugares distintos, de cuja interação resultará a produção e interpretação do texto. Há um “elo indissolúvel, a dialética, entre autor e leitor modelo” (Eco, 1994, p. 121).

Importa aqui sublinhar a postulação de Eco acerca da existência de um “elo indissociável” entre autor e leitor, um elo que se inscreve de forma a apontar um mútuo engendramento, onde o autor se constitui na medida em que inscreve um lugar de leitura para seu texto, lugar este que, por sua vez, ao se atualizar, marca o lugar de origem do texto como sendo um sítio de autoria. Birman (1996) retoma, a este respeito, uma frase de Sartre: “um livro começa a existir não quando um autor termina sua redação ou quando o editor o encaderna, mas quando o leitor fecha a sua última página” (p. 54). Retoma-a a fim de chamar a atenção para o fato de que “a leitura é o outro da escritura, condição de possibilidade da materialidade na ordem do sentido” (p. 54).

Partindo do leitor modelo de Eco (1979, 1994), propomo-nos a percorrer as elaborações de Authier-Revuz (1982, 1995) acerca da heterogeneidade constitutiva e da heterogeneidade mostrada, no sentido de, a partir dos instrumentos cunhados neste percurso, revisitarmos a proposição de Eco. Esta incursão nos possibilitará inscrever a centralidade da constituição do leitor modelo no ato de escrita em uma perspectiva imaginária, enquanto movimento denegador de uma heterogeneidade constitutiva do sujeito da escrita. Mas deixemos para trás este *trailer* e rodemos a *película*...

Percorrendo a heterogeneidade como constitutiva do sujeito

Tomemos agora o caminho de pensar a inscrição de um lugar de alteridade, de um lugar fora, a partir dos estudos de Authier-Revuz (1982; 1990; 1995). Centraremos nossa discussão nos conceitos de heterogeneidade constitutiva e de heterogeneidade mostrada, sendo esta última a forma pela qual a primeira tem de se representar no discurso. “Em ruptura com o EU, fundamento da subjetividade clássica concebida como o interior diante da exterioridade do mundo, o *fundamento do sujeito* é aqui deslocado, desalojado, ‘em lugar múl-

tiplo, fundamentalmente heterônimo, em que *a exterioridade está no interior do sujeito*” (Authier-Revuz, 1990, p. 29, grifo é meu). Assim, quando falamos de exterioridade constitutiva do sujeito não estamos nos remetendo a um fora que faz fronteira rigidamente localizável com um dentro, mas a uma exterioridade que habita o próprio “interior” do sujeito. Nesse sentido, as figuras topológicas, como a fita de Moebius, parecem-nos mais representativas do que a geometria euclidiana, se queremos construir uma metáfora figurativa, dessa relação interior/exterior. Isso porque aquelas contemplam a possibilidade de algo ocupar, ao mesmo tempo, o interior e o exterior, dependendo das vizinhanças que essas figuras venham a estabelecer⁴.

Cabe situar o leitor quanto à escolha dos conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva como operadores que permitem desdobrar as questões que este texto pretende percorrer, uma vez que tais conceitos sofrem modificações no próprio desdobrar da obra da autora. Inicialmente, Authier-Revuz trabalha com os conceitos de heterogeneidade constitutiva e de heterogeneidade mostrada. Com o desenvolvimento de sua obra, ela retomará esses conceitos sob a denominação de não-coincidências do dizer⁵, de forma a não correr o risco de que o laço indissolúvel existente entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva pudesse desaparecer. Ambas são irreduzíveis uma à outra, porém, ao mesmo tempo, são inseparáveis, porque uma é a representação da outra no plano do discurso – teremos oportunidade, adiante, de desdobrar esta relação. Há uma heterogeneidade constitutiva que eventualmente se mostra no dizer. Para o âmbito de nosso trabalho, optamos por mantermos-nos nas primeiras formulações, isso porque a tensão entre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada nos parece ser reveladora do movimento paradoxal que se inscreve na constituição e trajetória do sujeito.

Tendo como ponto de partida a lingüística, Authier-Revuz estabelece como objeto de pesquisa uma série de dizeres, falados e escritos, em que a linguagem retorna sobre si mesma como tentativa de circunscrever um lugar *um* para o sentido e, ao proceder dessa maneira, não faz outra coisa que denunciar sua condição de *não-um*. No trabalho com essa dimensão da linguagem, aquela que lhe seria a mais própria, a autora se debruçará sobre o que constitui a modalização autonímica da enunciação atravessada por sua auto-representação opacificante. Esta categoria da lingüística abarca falas e escritos em que

(...) em um ponto de seu desenrolar, o dizer representa-se como não falando por si, o signo, em vez de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo (...); a enunciação desse signo, em vez de se realizar ‘simplesmente’, no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma (1998, p. 14).

Dentre muitos exemplos de modalização autonímica que a autora examina em sua tese, temos: “Ah, não, trocar bebês o dia inteiro, eu acho isso uma merda... no sentido próprio [risos] se se pode dizer.” (1998, p. 13)

Para definir a modalização autonímica, Authier-Revuz parte dos estudos de Rey-Debove (*apud* Teixeira, 2000, p. 141) sobre “autonímia” e “conotação autonímica”, para neles introduzir um deslocamento. Na proposição de Rey-Debove, no caso da autonímia, quando o sujeito toma uma palavra para dela falar, ele faz “menção” a um signo e não ao “uso” dele. Disto temos um exemplo em: “*Autoritário*” é uma palavra forte. Na conotação autonímica “a palavra torna-se o objeto do dizer ao mesmo tempo em que é utilizada (...) acumulando-se dois empregos: uso e menção” (p. 142). É isto que se produz em: “*Realidade*”, no sentido freudiano do termo. Authier-Revuz parte do trabalho sobre a conotação autonímica, proposto por Rey-Debove, mas situa sua atenção na dimensão enunciativa do discurso, produzindo assim um “deslocamento do ponto de vista semiótico – enfatizado por aquela autora – para o enunciativo” (p. 154), demarcando suas questões como pertencentes ao território das modalizações autonímicas, “um subconjunto da flexibilidade do dizer sobre ele mesmo que singulariza as formas da mobilidade autonímica” (p. 155). A flexibilidade que interrogará Authier-Revuz será aquela que se produz sobre o dizer e não sobre o dito, sobre as condições enunciativas do sujeito e não sobre o enunciado produzido.

Ao empreender esta pesquisa, Authier-Revuz defronta-se com a necessidade de adentrar os exteriores teóricos com os quais seu objeto de estudo faz fronteira, na medida em que o aborda também contemplando as incidências dos conceitos de sujeito e de discurso. Segundo a autora, é necessário reconhecer

(...) a especificidade de uma disciplina constituída, a lingüística, com um objeto real, definido, a língua, que faz parte do discurso, e que afirmamos como radicalmente constituída pela falta no que se refere a esse campo discursivo cuja abordagem requer teorizações – estranhas à lingüística como tal – sobre o sujeito e suas relações com a linguagem e o sentido, sobre o social, sobre a história ..., que jogam nisso que denominamos o sentido (1998, p. 167).

Os instrumentos teóricos da Lingüística mostram-se insuficientes para tratar das questões referentes ao exame do desdobramento do dizer que se debruça sobre si mesmo e que assim revela seu caráter nada instrumental.

Para trabalhar as modalizações autonímicas do dizer, a autora recorrerá a dois sistemas de pensamento, a saber, o de Bakhtin e o da Psicanálise na releitura lacaniana de Freud. Do primeiro, tomará a noção de dialogismo que, correndo o risco de um reducionismo ao situá-lo no âmbito deste trabalho, revela a presença do discurso outro no discurso daquele que fala, isso porque cada palavra traz consigo, ao ser pronunciada, a história de sua existência, história

que se atualiza no momento do seu dizer. Para Bakhtin⁷ “o homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando no interior de si, ele olha *nos olhos do outro* ou *através dos olhos do outro*”(apud Authier-Revuz, 1982, p. 16). Da Psicanálise, por sua vez, interessa à autora o conceito de inconsciente. “O inconsciente é a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente. (...) é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por um vazio: é o capítulo censurado...” (Lacan, 1998, p. 260). Em nossa incursão por seu pensamento, recorreremos à dimensão de sua obra que dialoga com a Psicanálise⁸.

Interessante observar a necessidade de incluir no trabalho com a modalização autonímica, exteriores teóricos, como o faz a autora. Algo em seu objeto de estudo pede a inclusão de outros saberes para levar a cabo o exame proposto. Inclusão, diga-se de passagem, não-aditiva, mas interlocutiva. Authier-Revuz nos alerta para o fato de que se, por um lado, é necessário, ao abordar a modalização autonímica, percorrer exteriores teóricos à lingüística, não é homogêneo o caminho que se descortina. Isso porque as concepções de sujeito e de discurso de diferentes teorias podem ser bastante díspares. Mas deixemos um pouco de lado essas diferenças e nos empenhemos em compreender melhor a noção de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade mostrada se explicita no discurso por uma posição reflexiva do sujeito que passa a tomar o próprio discurso como objeto de sua fala, ou escrita, inscrevendo em seu dizer referências em relação ao mesmo. Produz-se assim, uma quebra na aparente linearidade do discurso na qual este se dobra sobre si mesmo, revelando assim a presença de um outro, de uma exterioridade que até então estava presente – embora não fosse “mostrada” – enquanto possibilidade de todo o dizer, como veremos adiante. Há formas marcadas e implícitas de heterogeneidade mostrada. No que concerne ao primeiro caso, temos exemplos como: “É uma razão semiológica, *para empregar uma palavra um pouco chique*, que faz com que...” As formas não marcadas de heterogeneidade, por sua vez, estão presentes, por exemplo, na ironia e nos chistes, que tiram seu efeito da alusão a um discurso que não elas explicitam. Não nos esqueçamos do longo e minucioso trabalho de Freud (1905) sobre os chistes, o que sinaliza sua importância para as formulações psicanalíticas.

“Uma dupla designação é operada pelas formas de heterogeneidade mostrada: a de um lugar para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia e a de uma alteridade a que o fragmento remete” (Authier-Revuz, 1990, p. 30). Ocorre que o sujeito, que até então se pronunciava enquanto um “utilizador” das palavras para tentar dizer do mundo em que está imerso, passa a ocupar uma posição de observador das palavras que profere e esta posição confere ao que ele observa um lugar outro⁹ em relação ao resto do discurso. Inscreve-se, então, uma exterioridade no interior do próprio discurso.

A heterogeneidade mostrada é concebida enquanto “forma lingüística de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso” (Authie-Revuz, 1990, p. 26). Ela aparece, então, como ponto de apagamento – ao postular uma posição de controle – e, ao mesmo tempo, de visibilidade da heterogeneidade constitutiva do sujeito – na medida em que inscreve a dimensão de *não-um* que atravessa todo dizer.

O sítio do Outro, da alteridade, é constitutivo do sujeito e se mostra inacessível ao sujeito que dele é efeito; ou seja, o sujeito é sempre efeito de um discurso que o situa em uma determinada posição, isto porque antes de falar somos falados, nascemos em um mundo de linguagem que nos antecede. Assim, se tomamos o sujeito como efeito de linguagem, ao mesmo tempo nos distanciamos de uma concepção da “enunciação como utilização do instrumento língua por um sujeito que, para comunicar seu pensamento, estaria sempre em posição de, a partir de uma exterioridade do dito pensamento, avaliar, controlar, com domínio real sobre eles, o instrumento e sua utilização” (Authier-Revuz, 1998, p. 181).

A linguagem aparece, então, distante de uma visão instrumental: é, antes, a morada da falta que habita o sujeito, falta de uma completude que é motor do desejo. Também a linguagem é tributária dessa falta, ou melhor, justamente por estar ela em falta, o sujeito, como seu efeito, constitui-se marcado pela incompletude¹⁰. Na linguagem não há “falta de um elemento, pois não se pode negar que um conjunto de elementos compõem a língua, mas a falta está em que na língua a dimensão do equívoco é fundante porque um elemento pode, por um jogo que escapa ao sujeito, vir a se transformar em outro” (Lemos, *apud* Calil, 1994, p. 134). Assim, se o sujeito se estabelece como um ser em falta, enquanto ele é sujeito efeito de linguagem, vemos que aquilo que lhe falta, a exterioridade que o estrutura, a alteridade à qual ele se refere, ou ainda, a heterogeneidade que lhe é constitutiva aparece não como uma dimensão que o sujeito poderia recuperar, mas que lhe permite refazer o *um* que a cisão dentro/fora produziu.

Para retomarmos o trabalho de Authie-Revuz, a heterogeneidade constitutiva diz respeito a essa dimensão faltante da linguagem que constitui o sujeito enquanto um efeito e que o faz habitar, para sempre, a posição de *não-um*. Isso não quer dizer que ele não cultive com apreço a ilusão de poder vir a tomar-se como *um*, não mais sujeito às incompletudes da linguagem que o funda. Como lembra a autora,

(...) este sujeito efeito de linguagem é um sujeito dividido: é sua ‘tomada’ na ordem simbólica da linguagem que impõe ‘ao sujeito a divisão consciente-inconsciente’, quer dizer, que faz advir o sujeito na sua estrutura de divisão, aquela de um sujeito (‘assujeitado’) do inconsciente, que é marcado de perda, de falta relativamente a tudo o que seria da ordem do um: perda de uma

completude, de uma fusão original, que a castração simbólica interdita (protege) de reencontrar”(1995, p. 75, tradução minha).

Em seus estudos sobre o conceito de sujeito, Authie-Revuz atenta para a possibilidade de se tomar essa divisão que lhe é constitutiva, não como um descentramento radical do mesmo, tal como a Psicanálise o propõe, mas como um desdobramento que veria como possível a restituição da unidade e que inscreveria tal divisão em um espaço do mesmo e do outro, ou ainda, num jogo de imagens de si e de outrem. A autora faz essa ressalva para delimitar que a alteridade a que ela se refere não é a mesma proposta pela pragmática, pois

(...) o sujeito aberto em facetas e em papéis, progressos da pragmática, não é menos um, no sentido da adequação a si mesmo, que seu irmão arcaicamente monolítico, quer dizer exatamente tão estranho quanto ele – na figura de chefe da orquestra, ou de diretor de vozes, por mais plurais que elas sejam, que ele encontra – ao sujeito não-um enquanto que ele está separado de uma parte dele mesmo e que esta ‘outra voz’, que em sua palavra diz outra coisa bem diferente do que ele crê dizer no que ele diz, é aquela de uma estranheza radical que ele encerra mas não controla (idem, p. 82, tradução minha).

Assim, não basta estar se referindo à divisão, à alteridade, no âmbito de uma teoria, para que se esteja partindo dos mesmos pressupostos. Essas palavras podem remeter a conceitos bastantes distintos e habitar paradigmas diversos. A noção de divisão pode remeter à própria interioridade do sujeito – dividido/descentrado – ou, ao contrário, referir-se a um espaço exterior – sujeito dividido/desdobrado – e desde aí sustentar a possibilidade de um espaço interior *uno*. Fazer a diferenciação entre uma divisão que se conjuga no desdobramento e outra que o faz no descentramento tem aqui sua importância. No primeiro caso, mesmo assim trate de um sujeito que assume diferentes e diversos papéis na relação com o outro, é ainda assim tributário da ilusão de estar na origem de seu próprio dizer. No segundo caso, trata-se de um sujeito impossibilitado de configurar uma subjetividade psicológica, já que se inscreve como destituído do domínio de seu dizer, é antes e acima de tudo efeito do que “diz”. É desde esta segunda noção de sujeito que a autora arma sua teorização.

Mesmo que o sujeito em questão seja aquele dividido/descentrado, isso não nos impede de contemplar a presença no seio de uma aposta, própria de sua constituição, de que em algum momento seria possível reencontrar aquela imagem de completude, para sempre perdida. É característico do sujeito essa ilusão e, de alguma forma, necessária para que ele sustente seu dizer como próprio. Porém, essa incidência da subjetividade parece materializar-se em algumas teorias que incorporam a divisão do sujeito de uma forma a retirar-lhe o que lhe é mais radical, acenando, assim, com uma possibilidade de apreensão dessa alteridade, com um horizonte de *um*. *Se tomamos o problema do*

*ponto de vista da Psicanálise, não desconsideramos a presença de um anseio pelo um, mas o incluímos no sujeito como expressão de sua faceta imaginária. Tratamos o sujeito dividido/desdobrado em termos do sujeito dividido/descentrado*¹¹.

A categoria lacaniana do imaginário pode nos auxiliar a compreender melhor esta ilusão de se fazer *um* que habita o sujeito – e algumas produções teóricas – e que se desdobra na “posição meta-enunciativa ocupada pelo sujeito que se representa acima de seu dizer” (1998, p. 170). Tal categoria marca de sobremaneira a passagem pelo “estágio do Espelho”:

*(...) um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. Assim, o rompimento do círculo do *innenwelt* para o *unwelt* gera a quadratura inesgotável dos arrolamentos do eu* (Lacan, 1998, p. 100, grifo meu).

O sujeito encontra a possibilidade de ser enquanto alienado em relação a uma imagem que lhe vem do Outro e que lhe acena com a constituição de uma posição unarizada. Embora a operação de separação, inscrita pelo corte sustentado por um terceiro, o que propriamente constitui o Édipo, torne para sempre perdida a ilusória adequação a esta imagem do Espelho, os restos deste horizonte, desenhado no transcurso do “estágio do Espelho”, seguirão desdobrando seus efeitos em um sujeito cuja insistência por tomar-se *um* marcará sua existência. A inscrição do sujeito na linguagem desdobrará a duplicidade de sua posição, a saber, alienado/separado do Outro. No que concerne ao exame das modalizações autonômicas, nas quais o sujeito se desdobra sobre seu dizer, vemos operar o duplo jogo desta inscrição. Alienado em relação a um discurso que fala nele, o sujeito se distancia de sua palavra para dela falar, evidenciando assim o quanto as palavras “não falam por si, mas pelo ... Outro” (p. 26) e o quanto ele se coloca na direção de dominá-las.

É no ápice desta contradição, que aguça a tensão entre o um e o não-um onde se produz a enunciação, que aparece a configuração enunciativa complexa da reflexividade opacificante: lá onde o lapso, por exemplo, faz furo de não-um no tecido do dizer, lá onde (...) na superfície aparentemente unida que ele – o discurso – desenrola e que é aquela em que das mais cerradas redes de ‘costuras’ ou de colagens invisíveis, a modalidade autonômica (...) aparece nesse jogo de um que ‘junta’ e de não-um que ‘esgarça’, como um modo de costura aparente, que ressalta em um mesmo movimento a falha da não-coincidência enunciativa (contrariamente ao modo da superfície una), e sua sutura meta-enunciativa (contrariamente ao modo de ruptura ‘bruta’ do lapso) (1998, p. 26-7).

É como uma cicatriz que releva a presença de uma ruptura radical, a saber, aquela que o corte terceiro introduziu na possibilidade de uma alienação do sujeito em relação à imagem totalizante do espelho, que as modalizações fazem marca no discurso. Cicatriz que, ao mesmo tempo que sutura, revela um corte. Constatamos a presença de um movimento paradoxal na constituição do sujeito na medida em que um movimento de apagamento gera seu oposto, a saber, a revelação daquilo que quer apagar. Veremos a seguir a ligação entre este paradoxo e aquilo que Freud chamou de suspensão – *aufhebung* –, ao propor o mecanismo de denegação.

A heterogeneidade mostrada do discurso revela de forma denegatória a heterogeneidade constitutiva do sujeito, isso porque, enquanto a heterogeneidade se faz ver como mostrada, o sujeito aparece como no domínio ilusório de sua palavra – *digo x no sentido de y*, por exemplo –, como se pudesse fazê-la coincidir com o que quer dizer, o que denega sua condição de ser em que algo fala para além ou aquém de sua vontade. Nas palavras de Authier-Revuz,

(...) as formas de representação reflexiva do dizer adquirem então um estatuto complexo: elas dão lugar (...) no fio do discurso às não-coincidências¹² que o afetam, das quais elas (as formas de representação) aparecem como algo emergente, fazendo assim com que sejam reconhecidas. Mas esse é, ao mesmo tempo, sob o modo do desconhecimento e denegando as não-coincidências, o caráter inevitável das condições constitutivas da enunciação. E reafirmam assim o fantasma do um da enunciação no mesmo lugar onde se acha desenhado o não-um (1998, p. 85).

Vale a pena, aqui, retomar algumas das implicações da noção de denegação em Freud. Seu exame do fenômeno denegatório apontará para o fato de que algumas idéias são capazes de adentrar na consciência, desde que acompanhadas por uma negação. Retomando suas palavras: “A negativa constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente uma aceitação do que está reprimido”¹³ (Freud, 1925, p. 296). Assim, a “negativa” de um conteúdo inconsciente não redundará na quebra efetiva do recalque que sobre ela operava. Há uma suspensão do recalque com a concomitante “aceitação intelectual do reprimido, ao passo que simultaneamente persiste o que é essencial à repressão” (idem, p. 296, grifo meu). Para especificar os efeitos no recalque do processo denegatório, Freud se utiliza da palavra alemã *Aufhebung*: “é a palavra dialética de Hegel, que *ao mesmo tempo* quer dizer negar, suprimir e conservar, e, no fundo, suspender” (Hyppolite, *apud* Lacan, 1998, p. 895, grifo meu)

Para além de se constituir numa marcação no discurso de uma produção do inconsciente, a denegação toma importância no trabalho teórico de Freud, como conceito operativo para compreendermos o que se passa quando da inscrição subjetiva de uma primeira cisão que funda a exterioridade para o sujei-

to. É também nesse sentido que esse conceito adquire importância ao pensarmos as formulações de Authier-Revuz acerca da heterogeneidade constitutiva e da heterogeneidade mostrada – heterogeneidade que aponta para um fora – uma alteridade – interno ao discurso. Vemos também aparecer aí uma relação entre os conceitos de denegação e de heterogeneidade.

A constatação de irredutibilidade não constitui, entretanto, um relacionamento dos dois planos. Minha hipótese é a seguinte: no discurso, a heterogeneidade mostrada não é um espelho da heterogeneidade constitutiva do discurso: ela também não é 'independente': ela corresponde a uma negociação – necessária – do sujeito falante com sua heterogeneidade constitutiva – inelutável mas que lhe é necessário reconhecer, assim, a forma 'normal' dessa negociação se alia ao mecanismo de denegação (Authier-Revuz, 1982, p. 62).

Aqui cabe ainda um parêntese. Hyppolite (*apud* Lacan, 1998), ao examinar o texto de Freud aponta para a dimensão de desconhecimento do eu: “não se encontra na análise nenhum ‘não’ vindo do inconsciente, mas o reconhecimento do inconsciente, pelo lado do eu, mostra que o eu é sempre desconhecimento; mesmo no conhecimento, sempre encontramos do lado do eu, numa fórmula negativa, a marca da possibilidade de deter o inconsciente, ao mesmo tempo recusando-o” (p. 902). Assim, o eu, ao qual se endereçaria a suposição de um domínio do dizer, é uma instância que se vê impedida de reconhecer o inconsciente que lhe concerne e determina. Para ele, o inconsciente, sua determinação radical por uma heterogeneidade que lhe é constitutiva, aparece sempre sobre a forma de uma denegação. Tal heterogeneidade se faz presente, mas desde que adentre o espaço do eu, acompanhada por uma denegação que conceda a esse a ilusão de um domínio sobre ela: “Não é isso que *eu quero* dizer”.

O funcionamento da denegação, tal como proposta por Freud, indica uma outra linha de argumentação que pode justificar aqui seu interesse. Schäffer (1999) e Settineri (1999), ao estabelecerem a diferença entre o que seria próprio da denegação freudiana e aquilo que constituiria o campo das negações estabelecido por Ducrot¹⁴, situam a primeira como um tipo especial de negação em que estaria presente uma antecipação, por parte daquele que fala, de um compartilhamento com seu interlocutor do conteúdo a ser negado – não é à toa que Lacan propôs o termo *dénégation*, para apontar que ali se trata de uma particularidade da negação. “Esboça-se, neste momento, uma posição subjetiva, onde o enunciador atribui a si mesmo o enunciado negativo, situando o Outro na posição de possivelmente abraçar a idéia oposta (é de se sublinhar a presença constante do Outro, no horizonte da enunciação de uma denegação)” (Settineri, 1999, p. 178). A presença do Outro como incluído de forma necessária na inscrição de uma posição enunciativa denegatória torna mais claro o laço entre heterogeneidade mostrada, heterogeneidade constitutiva e denegação. “Quando nega uma proposição o sujeito a está igualmente atribuindo a uma alteridade, está admitindo a sua existência” (Schäffer, 1999, p. 136), podemos

dizer que atribuindo existência à proposição e também à alteridade como um espaço que lhe é heterogêneo. A denegação pode ser vista como exercício de inscrição de um fora que se dá através de uma “antecipação por projeção” (Settineri, 1999, p. 204). Não nos esqueçamos da elaboração de Freud acerca da constituição do exterior por uma expulsão, algo que se projeta do sujeito e percorre um espaço fora de forma que ao fazê-lo o funda.

Mas, voltemos ao trabalho de Authie-Revuz, para quem a heterogeneidade mostrada aparece como modo de denegação, de desconhecimento protetor, da heterogeneidade constitutiva.

O que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas do desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da denegação. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença. Elas manifestam a onipresença precisamente nos lugares que tentam encobri-la (1990, p. 33).

Há, portanto, na heterogeneidade mostrada um reconhecimento da heterogeneidade constitutiva do discurso ao mesmo tempo que a assunção de uma posição que visa controlar essa heterogeneidade, agindo sobre a palavra de modo a delimitar sua interpretação pelo outro, ou ainda, tomando-a como um objeto com o qual é possível jogar.

A heterogeneidade mostrada, como expressão de uma dobra do sujeito que fala sobre aquilo que ele diz, revela uma ilusão de domínio da linguagem. Através destas marcas discursivas, vemos o sujeito aparecer em sua dimensão de desconhecimento do lugar de dominado que ocupa frente à linguagem que o determina. Através do “*se assim posso dizer*”, “*para usar a palavra precisamente*”, “*como você costuma falar*”, o sujeito coloca-se em posição de pretensa exterioridade em relação ao discurso e sustenta, dessa forma, uma certa suspensão da determinação que esse exerce sobre ele. Suspensão aqui no sentido que Freud lhe dá ao trabalhar a denegação, o de manutenção e supressão num mesmo movimento – *aufhebung*. Isso porque, se a heterogeneidade mostrada faz negar a irredutível radicalidade da heterogeneidade constitutiva na sua impossibilidade de apreensão pelo sujeito, ela o faz, ao mesmo tempo, como um ato sempre insuficiente, uma vez que se o sujeito se deixar ir pela tentativa de precisar completamente o que quer dizer não conseguirá falar nada. É sustentado no engano de dizer o que pretende que o sujeito emerge na linguagem.

A uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui, a do Outro do discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelos quais o um (...) se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura de um enunciador exterior ao seu discurso (Authie-Revuz, 1990, p. 32, grifo meu).

Assim, ali onde o sujeito que fala faz ver que o lugar desde onde ele enuncia lhe escapa (e por isso é necessário debruçar-se sobre o dizer, delimitá-lo, dizê-lo de outro modo), é também ali que o sujeito, através de operações de modalização autonímica, encarna um lugar de aparente domínio, de exterioridade em relação ao dizer, empenhando-se em sua objetivação e “reafirmando a ficção narcísica de seu domínio instrumental sobre a linguagem” (1998, p. 85)

Vemos, na exploração que Authier-Revuz faz acerca da heterogeneidade *constitutiva do dizer* e da heterogeneidade *mostrada no dizer* operar o mesmo modelo elaborado por Lacan para pensar a relação do Sujeito ao Outro, a saber, a presença num mesmo movimento da alienação e da separação. O estudo das modalizações autonímicas do dizer nos conduzem a *um sujeito que se inscreve no campo da linguagem como habitando ao mesmo tempo uma posição de efeito e de domínio*. De efeito, se examinamos sua inscrição desde o simbólico; de domínio, se o fazemos desde o imaginário. De efeito, se tomamos a dimensão de alienação em que este se inscreve. De ilusório domínio, se recorremos à categoria da separação.

Retomemos o exame da posição aparentemente paradoxal do sujeito na linguagem, agora através da gestão meta-enunciativa da temporalidade. Nesta, assim como na “negociação dos enunciadores com as heterogeneidades, as quais, constituindo-se como condição inevitável do dizer, encontram-se ao mesmo tempo reconhecidas e negadas como tais nas representações meta-enunciativas que esses enunciadores produzem” (1998, p. 86).

O dizer é afetado duplamente pelo tempo. É uma atividade que se desenrola no tempo e o faz atrelada à linearidade que a materialidade significativa requer. Diferente da imagem que comporta a sobreposição, o dizer se faz na medida da vocalização sucessiva dos significantes, um após o outro. Essa linearidade constitui uma metáfora interessante do desenrolar temporal com o qual os sujeitos devem se haver.

Em um dizer como “*Há toda uma busca de soluções, eu ia dizer solução de comadre, porque eu tenho uma língua comprida*”, encontramos uma meta-enunciação que desdobra um enunciado fazendo com que sobre ele o sujeito se debruce, produzindo, assim, uma certa “suspensão do tempo”. Ao tempo padrão e linear do dizer se acrescenta algo de uma suspensão que permite voltar ao dizer retomando-o, como se fosse possível a ele retornar, retroceder no tempo, retendo-o de forma imaginária durante o decorrer do comentário efetuado.

Assim, essas formas, no mesmo lugar em que apresentam as falhas de não-coincidências enunciativas, restauram a imagem ilusória de um sujeito mestre de seu dizer; da mesma maneira, no plano do tempo, no mesmo lugar em que apresentam a inevitável dimensão temporal do dizer, elas produzem a imagem ilusória de um sujeito e de um dizer capazes de suspender momentaneamente esse desenvolvimento temporal, em um 'extratempo' fictício (1998, p. 87).

O uso da palavra *suspender* não deve passar despercebido, uma vez que é a uma suspensão – *aufhebung* – que Freud diz estar presente na denegação. Podemos pensar, então, que a atitude suspensiva do tempo por parte do sujeito que produz uma glosa meta-enunciativa de seu dizer pode ser tomada como denegatória de sua posição de alienação em relação a uma linearidade temporal que não domina.

Ao sujeito é possível em seu dizer produzir um certo deslocamento, um certo descompasso entre o tempo da enunciação e o tempo da emissão, através de alguns movimentos de retorno, de antecipação, de anúncio... É por isso que ele pode dizer algo como: “*Quando você vê alguém praticando uma, eu digo estupidez, não há outra palavra, com tal desenvoltura, você se pergunta (...)*” (1998, p. 90).

A linearidade do tempo da fala constitui metáfora interessante da linearidade do trajeto da vida do homem, de seu nascimento a sua morte. Assim, na meta-enunciação em que o ser falante se coloca em posição de reter o dizer, de retocá-lo, de distender sua possibilidade de enunciar evitando o fechamento de sua fala, é também o tempo que ele procura “de um modo subjetivo e ilusório” *suspender*, lançando-o para longe da lei que rege a linearidade da fala e da vida. “Além da relação com o sentido, com a designação, com o outro que está em causa no recurso à meta-enunciação, manifestada pelas glosas no discurso, elas (as glosas meta-enunciativas) testemunham também (...) os modos de inscrição no tempo, modos mais ou menos marcados, em particular, pela tentativa de retê-lo, de pará-lo...” (1998, p. 104).

Pensando o leitor modelo de Eco com os aportes da heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz

O percurso pelos estudos de Authier-Revuz pode fazer com que tomemos a proposição da constituição, por parte de quem escreve, de um lugar de leitura para o texto, o que Eco (1979) denomina de leitor modelo, desde uma outra perspectiva que, se por um lado não anula a centralidade deste movimento, por outro, confere-lhe novo caráter, a saber, inscreve esta operação no registro imaginário. Desdobremos esta idéia...

Se concebemos o lugar do autor como constituído na relação com um lugar de alteridade, seja essa encarnada no leitor modelo que ele inscreve, no texto que escreve, ou nos outros autores com quem dialoga, não podemos esquecer que há uma dimensão de alteridade constitutiva do sujeito que está para além ou aquém daquilo que a encarna. Poderíamos, então, tomar o leitor modelo como marca de uma heterogeneidade mostrada que, ao mesmo tempo que revela a heterogeneidade constitutiva da posição do sujeito em sua função autor, o faz de modo que este se coloque em uma posição de pretensão domínio em

relação a esta heterogeneidade na medida em que, aparentemente, está no lugar de mestre de seu dizer ao constituir, por exemplo, o lugar de leitura para seu texto.

Ao situar o autor empírico como construtor do lugar de leitura para seu texto, através da constituição que faz, por meio de estratégias textuais, do leitor modelo, poderemos estar nos direcionando à construção do sujeito autor em uma posição de origem e domínio de seu dizer, isso se não atentarmos para o fato de que tal constituição apresenta-se como denegatória da heterogeneidade que lhe constitui. É certo que a produção do texto opera no sentido do desdobramento do sujeito sobre as palavras e do jogo que com elas arma desenhando um horizonte de leitura, porém essa não é a única posição que o autor ocupa durante a elaboração do texto. Isso porque o próprio lugar que o texto constrói vai requerer novos passos e novas instrumentações que fogem ao plano inicial do que se intencionava dizer e vão em direção a um novo, não antecipado por aquele que escreve¹⁵. Neste sentido, é interessante o comentário que Freud faz a Fliess sobre a processualidade de sua escrita da *Interpretação dos sonhos* (1900): “Ele segue completamente os ditames do inconsciente, segundo o célebre princípio de Itzig, o viajante dominical: “– Itzig, para onde você vai? – E eu sei? Pergunte ao cavalo.” Não iniciei um só parágrafo sabendo onde iria terminar.” (Masson, 1986, p. 320).

Além de o sujeito que escreve não habitar um lugar de completa antecipação do rumo de seu texto, aquilo que diz não encontra no outro a completude de uma interpretação especular que recuperaria a intenção consciente daquele que proferiu as palavras. E isso não só tomando aqui o outro enquanto semelhante, mas também o outro enquanto próprio sujeito falante que não tem como circunscrever, como apreender, a totalidade do desejo que lhe constitui na posição de ser falante, não conseguindo assim situar a causação última de seu dizer.¹⁶

“O termo ‘autor’ na medida em que supõe responsabilidade e autoridade, dadas através de um jogo de relações entre ‘emissor’ e ‘receptor’, estaria indicando uma *exterioridade constitutiva do ato de criação* literária. Ou seja, ser autor não depende da vontade do indivíduo, nem pode ser reconhecido através da afirmação de alguém: ‘eu sou autor!’” (Calil, 1995, p. 42, grifo meu). Antes, é um processo que se estabelece na relação do sujeito com a exterioridade que lhe é constitutiva e que lhe escapa; exterioridade essa que o situa numa certa posição de autoria que retorna sobre o sujeito autor enquanto responsável pelo seu discurso.

Talvez pudéssemos, então, introduzir um giro nesta proposição do leitor modelo e conferir a esse lugar de leitura os matizes da heterogeneidade mostrada proposta por Authie-Revuz, em sua retomada dos conceitos psicanalíticos. Heterogeneidade mostrada que não faz outra coisa senão apresentar-se como denegação de uma alteridade radical que habita o sujeito. Um lugar de

alteridade ao qual o sujeito se refere, mas que, mais do que isto, pelo qual é referido em sua escrita. Haveria, portanto, um tensionamento para o fora na constituição da posição de autor, mas um fora interno ao próprio sujeito, um fora enquanto uma heterogeneidade constitutiva. As estratégias textuais de delimitação do lugar de leitura para o texto apareceriam como um modo de apontar essa heterogeneidade, mas pelo viés de sua denegação.

Vale aqui lembrar o lugar que as reflexões sobre a escrita literária ganham nas elaborações de Authier-Revuz. Para a autora (1994), a literatura constitui uma forma de fazer trabalhar as não-coincidências do dizer. Ao contrário da criação de línguas imaginárias que se empenham no apagamento da falta inscrita na linguagem, a literatura opera a partir desta falta irreduzível. Em sua análise, a autora retoma as palavras de D. Oster, em *Passages de Zenon*: há uma “espantosa disparidade das palavras e das coisas [e] essa distância, esse intervalo, essa ausência onde se constitui a literatura (...) escrever é experimentar sem saciedade nem contentamento o intervalo” (Oster, *apud* Authier-Revuz, 1994, p. 254) A escrita literária aparece como um exercício da falta, um exercício que busca seus contornos, mas não seu apagamento. Não esqueçamos que Freud ganhou o prêmio Goethe de Literatura, único prêmio que recebeu em vida, o que, a julgar pelo que se inscreve na escritura literária, foi um reconhecimento mais do que merecido, afinal ele não só teorizou acerca da falta constitutiva do sujeito, como o fez de forma a escrever com a falta e não somente sobre ela.

O percorrido até então nos faz questionar a proposição de que a escrita seria prioritariamente um instrumento de comunicação. Antes, seu exercício põem em marcha operações que sustentam e desdobram a própria constituição do sujeito. A noção de autoria, enquanto um processo sempre renovado de inscrição, interroga afirmações que queiram situar um indivíduo como autor de seu texto, em contraposição a outro que não seria passível desta adjetivação. Cada um pode ser visto como estando em um momento singular desta construção, que se caracteriza pela ausência de cristalização das categorias inconscientes que ela põe em jogo. Isto permite indagar a lógica que sustentaria um ato educativo baseado na noção de que determinado aluno deve ter constituído tais ou quais inscrições psíquicas para se pôr no caminho da elaboração de um texto. Isto, porque quer-se pensar a própria autoria como possibilidade de construção subjetiva e de exercício desejante. Por outro lado, a proposição de escrita que derivamos deste exame se distancia da idéia de uma instrumentalização. Não é algo que se ensina do mesmo modo que se transmite uma informação, pois, na medida em que põe em causa o sujeito, na dimensão inconsciente de suas estruturas, é algo que só pode restar construído a partir de uma experiência que coloque tais estruturas em movimento. A escritura é o rastro deste movimento. É marca, cicatriz, da colocação em marcha das estruturas inconscientes.

A escrita funciona como uma cicatriz, produzindo junção aí onde a cisão é irremediável. É inapagável. Desdobra o que é próprio da posição inconsciente do sujeito. Encerremos com as sábias palavras de quem melhor pode falar sobre a escrita, uma escritora, Marguerite Duras.

Escrever.

Não posso.

Ninguém pode.

É preciso dizer: não se pode.

E se escreve.

É o desconhecido que trazemos conosco: escrever; é isto o que se alcança.

Isto ou nada (1994, p. 47)

Notas

1. Este texto é parte integrante da tese *No operar das fronteiras, a emergência da função autor*.
2. Na introdução de seu livro António Damásio dá um exemplo bastante explícito de constituição de um lugar de leitura para seu texto. Vejamos: “Escrevi esse livro como a minha versão de uma conversa com um amigo imaginário, curioso, inteligente e sensato, que sabia pouco acerca de neurociência, mas muito acerca da vida. Fizemos um acordo: a conversa tinha de ter benefícios mútuos. Para o meu amigo, esses benefícios consistiam em aprender coisas novas acerca do cérebro e daquelas misteriosas coisas mentais; para mim, consistia em esclarecer as minhas próprias idéias à medida em que explicava a minha concepção do que são o corpo, o cérebro e a mente. Concordamos em que não transformaríamos essa conversa em uma aula maçante...” – DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes*: São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
3. Aqui, porém, caberia um adendo. Não se trata, na comunicação oral, do não estabelecimento de um lugar de escuta a quem a fala se dirige. Também aí entra em cena a construção de um certo imaginário que procura dar conta da forma como se está sendo escutado pelo interlocutor. O estabelecimento de estratégias de controle da interpretação parece ser resultante da estrutura da linguagem, qual seja, a característica polissemia do significante, o que permite que uma mesma unidade sonora tenha múltiplos significados, dependendo do contexto em que se encontre. O que acontece, contudo, é que a possibilidade de se valer dos sinais extra-lingüísticos, bem como do discurso do interlocutor, dá, muitas vezes, àquele que fala a *ilusão* de ter estabelecido, por completo, o sentido do que queria dizer. Na escrita, ao contrário, essa não colagem do significante ao significado se faz presente em sua radicalidade, exigindo um movimento a mais na constituição desse imaginário acerca daquele a quem se endereça o texto.
4. A fecundidade de tomarmos as relações entre elementos do ponto de vista topológico e não euclidiano para pensar questões relativas ao humano é desdobrada nessas palavras de Serres: “Se você apanha um lenço e o estende para passá-lo, você pode definir sobre ele distâncias e proximidades fixas. (...) Tome em seguida o mesmo

- lenço e amasse-o, pondo-o em seu bolso: dois pontos distantes se vêem repentinamente lado a lado, até mesmo superpostos; e se, além disso, você o rasgar em certos lugares, dois pontos próximos podem se afastar bastante. Denomina-se topologia a essa ciência das proximidades e dos rasgos, e geometria métrica à ciência das distâncias bem definidas. (...) o tempo se assemelha mais a essa variedade amassada do que à plana, excessivamente simplificada. (1999, p. 82-83) Serres inclui o modelo topológico em sua elaboração sobre a simultaneidade do tempo presente nos fenômenos culturais. “O arcaico se encontra sempre a nosso lado, enquanto que, aqui e ali, Lucrécio, está, como se diz, na crista da onda.” (p. 83)
5. Vale pontuar as quatro não-coincidências trabalhadas pela autora, sendo a primeira e a segunda articuláveis desde uma perspectiva Bakhtiniana e a primeira, terceira e quarta desde uma perspectiva Psicanalítica:
- a) não-coincidência *interlocutiva* entre dois co-enunciadores;
 - b) não-coincidência *do discurso consigo mesmo*, afetado pela presença em si de outros discursos;
 - c) não-coincidência *entre as palavras e as coisas*;
 - d) não-coincidência *das palavras consigo mesmas*, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc. (Authier-Revuz, 1998, p. 21).
6. Muitos outros exemplos são referidos pela autora. Aqui seguem alguns:
- “A resposta a estas questões é inseparável de uma análise da evolução, desde 1968, do que se chamará mentalidades, se se adota o ponto de vista do historiador, opinião pública se a gente se conforma com a objetividade ou ideologia, dominantes, se se pretende escapar desta última.” (S. Quadruppani, *Catalogue du prêt à penser français depuis 1968*, 1983)” (p. 13)
- “(Billie Holiday) era uma mulher fatal, no sentido de que a fatalidade tomou conta dela e não a abandonou jamais; (...)” (F. Sagan, *Avec mon meilleur souvenir*, p. 17)”. (p. 34)
- “... eu digo isso porque é dessa maneira, espoliado” (p. 93)
- “É aí então que é necessário colocar, eu ia dizer o pacote” (L. Fabius, debate de televisão, 27/10/85)” (p. 92)
7. Conforme lembra Teixeira (2000): “Diz Bakhtin (1993, p. 88): *eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista do outro, e em definitivo, a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço (...) As palavras são sempre e inevitavelmente as palavras dos outros*. Somente um Adão mítico, abordando com a sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já-dito na fala do outro. (p. 147)
8. Cabe aqui um pequeno parênteses, chamado a intervir devido à reiterada proposição de Lacan: “não há metalinguagem” (1972/73, p. 160). Como o trabalho que estamos examinando constitui seu objeto na dobra que a linguagem opera sobre ela mesma, na enunciação que procura *imaginariamente* circunscrever o sentido daquilo que é dito, denegando o que Freud denunciou, a saber, que o sujeito não é senhor em sua própria casa, faz-se necessário esclarecer o lugar desde onde o sujeito se debruça sobre seu dizer. A impossibilidade de uma metalinguagem tão propalada por Lacan quer contestar a existência de um lugar exterior à linguagem desde onde esta pode-

ria ser tomada como objeto de reflexão. “ (...) o fato de que se possa falar da linguagem desde seu interior, bem longe de ser discutido, é, ao contrário, certificado e retomado na afirmação segundo a qual *não se pode fazer de outra forma*, quer dizer, não há outro lugar para fazê-lo (...) na ausência de um exterior à linguagem” (1995, p. 12, grifos do autor). A autora aponta para o laço existente entre a recusa em Lacan de situar um lugar exterior à linguagem e a sua recusa de uma concepção da enunciação como uso para comunicar um pensamento o que pressuporia a possibilidade do sujeito de controlar e avaliar o instrumento língua bem como a sua utilização. Se Authier-Revuz vai nos falar de uma reflexibilidade do dizer, ela atentará, a cada passo, que essa reflexibilidade não se ancora em um lugar que seria exterior à própria linguagem, lugar cujo acesso estamos barrados enquanto sujeitos constituídos pela linguagem. É desde uma posição na linguagem que o sujeito recorre à reflexibilidade do dizer como forma de controlar imaginariamente seu ato, o que só faz revelar a dimensão não-controlável deste ato. Nas palavras da autora, “a forma do comentário meta-enunciativo, aparece como dependente da ‘reprodução’ da linguagem ‘no interior dela mesma’, sobre um modo particular passando pela instalação de uma posição (postura) meta-enunciativa de exterioridade do sujeito em relação a seu dizer – a ilusão da ‘suspensão’ meta-enunciativa (não há mais meta-enunciação exterior à enunciação, assim como não há metalinguagem exterior à linguagem), intervindo aqui (...) como *parte integrante, a título de seu imaginário*, da enunciação”(p. 14-15, grifos do autor)

Com este parêntese queremos dirimir as dúvidas que por ventura se coloquem sobre a possibilidade de uma articulação entre a postulação reiterada de Lacan “não há meta-linguagem” e as elaborações da autora sobre a reflexibilidade do dizer. Não há entre estas proposições uma discordância. Ambas compartilham do mesmo paradigma: não há um lugar exterior à linguagem que seja habitável pelo sujeito. Authier-Revuz desdobra as formas que o sujeito encontra de se relacionar com essa ausência.

9. Tomar o vocábulo “outro” em uma acepção “substantivada” faz sentido neste texto, na medida em que, em nosso horizonte, está o Outro (conceito psicanalítico que se refere à linguagem como “tesouro dos significantes”).
10. “Reconhecer que a lingüística não pode ignorar *la langue* nem o não-todo que sem cessar marca suas totalidades, significa reconhecer também a necessidade de redimensionar seu objeto para que ele *suporte* isso que lhe foi atribuído como *exterioridade*” (Teixeira, 2000, p. 127).
11. Authier-Revuz toma como exteriores teóricos as teorias de Bakhtin e de Lacan para pensar a heterogeneidade do e no discurso. Interessante pontuar o fato de que não o faz de forma a emparelhar ambas teorias; antes, localiza nelas uma diferença no estatuto que dão à marca que o outro faz no discurso. “(...) o outro de Bakhtin, aquele dos outros do discursos, o outro-interlocutor, pertence ao campo do discurso, do sentido construído em discurso, por mais contraditório que seja, com palavras ‘carregadas de história’; o outro do inconsciente, do imprevisto do sentido, de um sentido ‘desconstruído’ no funcionamento autômato do significante, o outro que abre uma heterogeneidade no discurso – de uma natureza – que não aquela que estrutura o campo do discurso para Bakhtin está ausente do horizonte deste. Há aí uma radical heterogeneidade, que parece ser recusada, nessa teoria da heterogeneidade que quer ser o dialogismo” (Authier-Revuz, 1982, p. 34). Embora

o exame do aporte aos trabalhos de Bakhtin extrapole os limites de nosso trabalho, é interessante retomar as palavras da autora em duas direções. Primeiro, para ter claro a radicalidade em que quer inscrever a heterogeneidade. Segundo, por sua formulação trabalhar com dois autores sem se colocar a incumbência de planificar seus conceitos, mesmo quando se movimentam em regiões aparentemente equivalentes.

12. Ver nota 5.
13. A tradução brasileira utilizada neste texto é a da Editora Imago. Nela os termos *verneinung* e *verdrängung* são traduzidos, respectivamente, por negativa e repressão. O presente texto mantém a tradução referida nas citações. Quando se tratar de uma elaboração própria dos conceitos utilizarei denegação para *verneinung* e recalque para *verdrängung*.
14. Não tomaremos o estudo de Ducrot sobre as negações como ponto de reflexão neste estudo.
15. Nesse sentido as palavras de Willemart (*apud* Calil, 1995) são bastante esclarecedoras: “a impossibilidade do escritor prever o que fará, apesar das anotações de ordem e dos planos. Que seja antes ou depois de tal momento de escritura, o escritor se sente ultrapassado, para não dizer desamparado, e não pode manter uma posição definida de antemão. O inesperado o surpreende a cada rasura” (p. 138).
16. Vale aqui lembrar o trabalho de Freud *Psicopatologia da vida cotidiana*, de 1901, onde examina de forma pormenorizada o que denominou de ato falho, forma de expressão que escapa à intencionalidade do sujeito e que dá conta da interferência do inconsciente no consciente.

Referências Bibliográficas

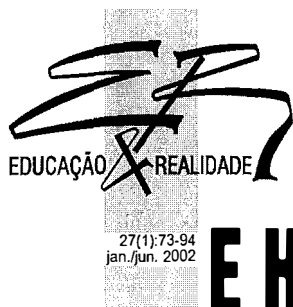
- AUTHIE-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Caderno de Estudos da Lingüísticos*. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez, 1990
- _____. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. 1982, mimeo.
- _____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni (Org) *Gestos de leitura*. Campinas: Ed.Unicamp, 1994.
- _____. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coincidences du dire. Tome 1* Paris: Larousse, 1995.
- _____. *Palavras incertas – as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BIRMAN, Joel. *Por uma estilística da existência*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- CALIL, Eduardo. *Autoria – (e)feito de relações inconclusas*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Nova Perspectiva, 1979.
- _____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DURAS, Marguerite. *Escrever*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: *Edição Standad das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

- _____. A negativa. In: *Edição Standad das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 295-308.
- HYPPOLITE J. Comentário falado sobre a “Verneinung” de Freud. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como formador da função do [eu] tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica. In: *Cadernos Lacan – 1ª Parte*. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre: 1996, p. 7-14.
- _____. Introdução ao comentário de Jean Hyppolite sobre a *Verneinung* de Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. Resposta ao comentário de Jean Hyppolite sobre a *Verneinung* de Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. Função e campo da fala e linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. *Mais, ainda*. O seminário 20. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 405.
- MASSON, Jeffrey Moussaieff. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887- 1904*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. Alteridade e heterogeneidade. *Revista do Mestrado de Letras de UFSM*. n. 14, jan/jun, 1997, p. 125-138.
- RICKES, S. M. *Autoria e produção textual – um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica*. Porto Alegre, 1988. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFRGS, 1998.
- SCHÄFFER, Margareth. Constituição da subjetividade: um estudo da negação no discurso do neurótico e do psicótico. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 127-168, jun., 1999.
- SERRES, Michel. *Luzes*. São Paulo: Unimarco, 1999.
- SETTINERI, Francisco Franke. A adolescência como posição subjetiva: uma abordagem discursiva. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 169-220, jun, 1999.
- TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise – elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- WILLEMART, Philippe. *Nos bastidores da criação literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

Simone Moschen Rickes é psicanalista, membro da APPOA e professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Parque dos Nativos, 121
91360-370 – Porto Alegre – RS
E-mail: srickes@pro.via-rs.com.br



FORMAÇÃO CULTURAL E HERMENÊUTICA:

leitura de imagens

Amarildo Luiz Trevisan

RESUMO – *Formação cultural e hermenêutica: leitura de imagens.* A crise da noção moderna de formação cultural exige atualmente uma nova forma de decodificação no campo do saber educativo. A hermenêutica de Gadamer admite, contra o Iluminismo, que a historicidade representa um limite e condição para toda a experiência possível de efetivação do fenômeno da compreensão. Agindo assim, ela permite recolocar na agenda de discussão a possibilidade de valorizar, não apenas a imagem representada pelo movimento da consciência de si, expresso através da metáfora hegeliana do pássaro de Minerva, mas também as diversas imagens históricas adquiridas pelo conceito ao longo da história cultural do ocidente. A recuperação da expectativa semântica, depositada em diversas representações da formação, é o próximo passo a ser dado na educação para tecer ainda um aprofundamento da hermenêutica no sentido expressivo do conceito.

Palavras chave: *imagem, formação cultural, hermenêutica.*

ABSTRACT – *Cultural formation and hermeneutic: image reading.* Nowadays the crisis in the modern notion of cultural formation demands a new way of decodification in the field of education. Gadamer's hermeneutics admits, opposing Illuminism, that historicity represents a limit and condition for all experience susceptible to the effectuation of the phenomenon of understanding. This way, understanding brings back to the debate the possibility of valuing not only the image represented by the movement of self-consciousness, expressed through the Hegelian metaphor of Minerva's bird, but also the many historical images the concept acquired throughout Western Cultural History. The recovery of the semantic expectation, deposited in several representations of the formation, is the next step to be taken in education in order to deepen hermeneutics in the expressive sense of the concept.

Key-words: *image, cultural formation, hermeneutics.*

Ter ou não um gosto cultivado: eis a questão*

O pássaro de Minerva não sobrevoa mais o campo da formação cultural atualmente porque as asas da imaginação dialética foram prematuramente cortadas. A imagem evocada por esta metáfora encontra uma justificativa na obra de Adorno por exemplo, pois ao perceber a crise do conceito de formação cultural no capitalismo monopolista ele passa a denunciar a sua impossibilidade segundo o estado atual de paralisação da dialética do Iluminismo. Lyotard, por sua vez, afirma: “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.” (1988, p. 4). A formação cultural se instituiu como a utopia pedagógica iluminista que entrou em descrédito frente ao discurso pós-moderno, juntamente com outras categorias que davam sustentação ao edifício teórico da modernidade. No caso do Brasil, a educação como transmissão cultural há muito foi bloqueada a partir da interferência norte-americana nos currículos eslares, realizada segundo os acordos com a USAID que direcionaram a educação para o tecnicismo¹.

O ser cultivado era um ideal burguês, surgido entre os séculos XVII e XVIII, que encontrou ressonância na proposta de uma educação estética idealista. Em tal contexto, “O desenvolvimento espiritual e ético do indivíduo é visto em analogia com o caminhar da humanidade.” (Bolle, 1997, p. 18). No entanto, conforme a reconhecida advertência de Popper (1987, 1993, 1994), não é possível efetuar qualquer previsão sobre a possibilidade da existência ou não de um curso regular seguido pela história humana no estágio atual de desenvolvimento científico. A posição aporética defendida por Adorno frente à modernidade cultural e o diagnóstico cético de Lyotard sobre a situação da *Bildung* (formação cultural) na pós-modernidade podem ser compreendidos, portanto, como testemunhos contundentes das fissuras que estão ocorrendo na forma de abordagem do tema, enquanto baseada no paradigma da metafísica da subjetividade. Porém, a questão a ser enfrentada é: como garantir a vigência da formação cultural no contexto do pensamento pós-metafísico, em que ruíram todos os fundamentos? Torna-se uma empreitada teórica sumamente difícil dar uma continuidade à discussão neste estágio do pensamento, o qual não acredita mais na possibilidade de se construírem premissas ou fundamentos sólidos e irrefutáveis para o procedimento, pela via científico-metodológica. Qualquer tentativa neste sentido deve favorecer uma mudança completa no panorama da discussão, um verdadeiro giro na forma de encarar a compreensão do próprio problema.

* Texto aprovado para apresentação no GT Filosofia da Educação, da 25ª Reunião Anual da ANPed, que se realiza em Caxambu-MG, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2002.

Ora, como a dialética da formação cultural encontra-se travada na impossibilidade de sua verdadeira experiência, em função da dominação da semicultura, não seria possível retomar a abordagem do objeto na perspectiva da produtividade hermenêutica? Afinal, é justamente no terreno onde cederam todas as certezas sobre o assunto, na situação de angústia do ser, que surge muitas vezes a necessidade de retomar o diálogo interrompido. Aqui reside uma importante tarefa para o modo filosófico de pensar a educação na atualidade: desbloquear o diálogo interrompido, desobstruir os poros da racionalidade comunicativa, que estão desativados, e repensar a expectativa de uma formação auto-regulada da espécie humana. O que se põe novamente em discussão é, no dizer de Schmied-Kowarzik, “a questão do que o homem pode realizar através da educação, o que a educação pode oferecer à humanização do homem” (1988, p. 81). A dimensão comunicativa da racionalidade ativada pode provocar a fusão de horizontes da compreensão, permitindo retomar o diálogo a respeito do tema nos fundamentos do mundo da vida comum a todos.

A discussão proposta questiona se as imagens da formação cultural, propagadas através da instância expressiva da linguagem pedagógica, tendem, inevitavelmente, à aplicação de modelos ou cópias prontas, ou se ainda existe uma preocupação nesses discursos com o cultivo do pensamento próprio, do argumento autônomo e diferenciado. O artigo pretende investigar, não diretamente o sentido pedagógico da imagem visual objetiva, e sim, conforme sugere Aumont, “quando se fala do poder que certas palavras têm de “produzir imagem”, por uso metafórico, por exemplo” (1993, p. 13). Essa preocupação se justifica, entre outros motivos, em função de que a formação do professor deveria ter um compromisso maior com a formação cultural,² para auxiliar o aluno a ler a palavra e, neste mesmo ato, tornar-se capaz de interpretar a realidade. Porém, a formação que lhe é repassada não consegue atingir, em muitos casos, nem o domínio conceitual. Embora não seja bem sucedida na articulação indispensável da compreensão deste plano na consciência do educando, a educação está sendo agora confrontada com o surgimento de uma nova cultura mediando as relações do homem com o universo. A emergência de uma *cultura imagística* está exigindo uma nova forma de reflexão no trabalho pedagógico, uma verdadeira transformação da Pedagogia e dos cursos de licenciatura, uma vez que esta nova linguagem não é mais tributária do domínio do conceito simplesmente e, sim, o determina muitas vezes. A decodificação da imagem do vôo do pássaro de Minerva pode auxiliar o esclarecimento de outras imagens da formação, que estão situadas na própria estrutura conceitual inerente à linguagem. Mais do que guias ou diretrizes para a ação imediata, buscar-se-á, através da reflexão baseada nos *fundamentos da educação*³, construir um modo mais ampliado de *ver* aquilo que é dado como inevitável ou natural. Afirma-se, com isto, a necessidade de revisar o discurso bibliográfico sobre o tema, bem como de um redimensionamento da formação pedagógica

adequada às exigências educacionais vigentes, num contexto em que a razão científica ameaça transformar-se em um novo mito.

O ser moderno de hábitos cultivados

A necessidade da leitura e interpretação de imagens já está prevista na própria origem do termo *Bildung*. Segundo Hans-Georg Gadamer, o conceito de formação contempla o radical *Bild*, que significa, ao mesmo tempo, “imagem imitada” e “modelo por imitar” (1996, p. 40). A “imitação” de um modelo, através de sua imagem, está na raiz da constituição do conceito moderno de formação cultural, o qual tem expressão máxima na filosofia hegeliana.

Hegel havia definido, na *Fenomenologia do Espírito*, o caminho para o processo de realização da formação cultural, a partir de uma análise baseada na tríade das categorias dialéticas do movimento da consciência. No automovimento do conceito, o indivíduo, ou o “em si”, se exterioriza no real, se aliena no “para outro” e depois retorna enriquecido ao “para si”. A imagem para ilustrar o movimento completo do espírito que atinge o conhecimento do absoluto é representada, na obra hegeliana, pelo vôo do pássaro de Minerva, quando faz o percurso sobre o campo da formação batendo as suas asas ao anoitecer. A viagem da coruja de Minerva ilustra a conquista da autonomia do eu – prerrogativa tão cara à modernidade – ou seja, do ideal iluminista baseado na consciência, na filosofia da subjetividade construída segundo o modelo da representação.

O Iluminismo, em sua versão do idealismo alemão, opôs resistência à idéia de secularizar a noção da criação divina do homem pelo mecanismo da imagem e semelhança (*imago et similitudo*), promovendo um deslocamento semântico em que o indivíduo passa a ser auto-produtor de sua imagem, que reflete uma imagem da natureza. Em um trecho da *Educação estética da humanidade*, Schiller compara a beleza com a força de uma natureza criadora, a qual se faz presente no interior do processo de formação:

Não é, portanto, mera licença poética, mas também um acerto filosófico, chamarmos a beleza nossa segunda criadora. Pois embora apenas torne possível a humanidade, deixando à nossa vontade livre o quanto queremos realizá-la, a beleza tem em comum com nossa criadora original, a natureza, o fato de que não nos concede nada mais senão a capacidade para a humanidade, deixando o uso da mesma depender da determinação de nossa própria vontade (1995, p. 111).

A idéia predominante no programa iluminista da formação é a da relação de espelhamento, não mais entre um Deus todo poderoso e um homem sofredor, e sim de uma imagem natural idealizada e universal da formação, e o ponto de distanciamento em que se encontra grande parte da humanidade ne-

cessitada de aperfeiçoamento moral. Essa migração ocorre do plano da criação exterior para uma verdadeira construção interior com sentido espiritual, de semelhança com a reprodução de uma imagem ideal (Bolle, 1997). A relação de atração, por similitudes, entre o estágio de uma pré-história humana – vivida como uma não humana relação natural –, com o imaginário utópico de um fim da história da humanidade auto-emancipada, pertence ao substrato religioso não problematizado da *Aufklärung*.

O empenho dos grandes pensadores em organizar programas pedagógicos adequados à época, bem como a soma dos esforços das ciências da educação na construção de métodos, técnicas e processos de bem ensinar e aprender, de ora em diante deveriam estar a serviço do encurtamento da excessiva distância que separa a utopia de sua realização, conduzindo a humanidade ao destino do esclarecimento. No programa da *Bildung*, caberia à estética oferecer um conjunto de imagens cristalizadas em representações da cultura, que pudessem atrair as populações para a formação de noções básicas de um bom gosto universal, superando deste modo as possíveis decisões motivadas por diversos particularismos ou então pelo impulso puramente instintivo. É neste sentido a afirmação de Schiller: “Para o homem sob a indulgência do gosto, a beleza enérgica é uma necessidade, pois no estado do refinamento despreza com o maior bom grado uma força que trouxe do estado de selvageria” (1995, p. 111). O caráter estético, inerente às suas práticas, obriga a educação a produzir imagens utópicas secularizadas de *emancipação* da espécie humana, a qual deveria ser conquistada justamente pela adesão à via pedagógica do processo. Mas a inversão do sentido da formação conduz a uma reapropriação distorcida da *imagem* pelo *reflexo*, o que faz com que a educação se revista de contornos ideológicos deformados do real.

A contra-imagem da formação cultural

O processo de imitação de imagens, originalmente de caráter pedagógico, foi intensificado, porém, *ad absurdum* pelos meios oferecidos por uma sociedade tecnológica, gerando uma preocupação na Filosofia com os rumos tomados pela formação cultural no capitalismo tardio. O diagnóstico da modernidade estética de Adorno detecta uma interrupção na dialética idealizada, uma paralisação no momento da exteriorização, dado que o sujeito se perdeu e não mais se tornou capaz de recuperar a si mesmo. A indústria cultural, a ciência, o positivismo e os demais produtos do esclarecimento se encarregaram de promover essa dispersão do espírito. Ao voltar a si próprio, ele não se reconhece mais, porque encontra-se como que intoxicado pelas alienações culturais. Como resultado, “O que poderia ser outro é feito igual. Tal é o veredito que estabelece criticamente os confins da experiência possível. A identidade de tudo com tudo é paga com o não haver nada podendo ser ao mesmo tempo idêntico a si mes-

mo” (Adorno, 2000, p. 28). O sujeito não se reencontra mais no objeto, há um estranhamento com o mundo. O conhecimento que surge do giro fenomenológico, no sentido da volta do espírito a si mesmo, resulta como não verdadeiro pois não consegue capturar o outro, o não idêntico a si mesmo ou as diferenças.

Em diversos momentos de sua obra, Theodor W. Adorno critica a exploração de imagens das obras de arte e da cultura que resulta na ‘semicultura socializada’. Esta é, na verdade, uma semi formação, porque reduzida apenas a seu aspecto afirmativo, desprovida portanto da negatividade oferecida pelo potencial crítico da dialética. Poder-se-ia dizer, então, que a coruja de Minerva se distanciou do campo da formação cultural porque deu ouvidos ao canto de sereia da indústria cultural, que a atraiu para algo que era uma cópia caricaturada do conceito. A redução do processo formativo à dinâmica puramente reprodutiva de imagens funciona como veículo para a *semi formação*, significando esta a inabilidade dos indivíduos em promover articulações entre o plano da particularidade e o da universalidade, da singularidade e da complexidade, resultando no “travamento de uma experiência emancipadora” (Maar, 1994, p. 67). A crítica da razão levada a cabo por Adorno surge no momento que se tem a consciência de que a razão, operada no sistema, se tornou então decididamente irracional. A Filosofia da História, subjacente à obra *Dialética do esclarecimento* escrita em parceria com Horkheimer, é bem uma expressão desta consciência, cujo alicerce teórico repousa na idéia de que uma nova etapa evolutiva do progresso material é sempre acompanhada por uma inevitável regressão espiritual.

Adorno dizia que os regimes autoritários do nazi-fascismo, que encantou uma boa parte da Europa em meados do século XX, não eram fenômenos isolados, e sim produto de toda uma estruturação social que os favorecia. A estrutura da sociedade não apenas permitiu silenciosamente o surgimento de tais patologias político-sociais, mas colaborou e lhes serviu de alicerce. Tais situações encontraram raízes no próprio conceito de *formação cultural* e, por isso, a dialética do esclarecimento aponta para a sobrevivência de conteúdos mitológicos no funcionamento do coração da racionalidade. Depois de Auschwitz, não é mais possível falar no conceito de *Bildung* a não ser pela via negativa, ou seja a partir da noção de semi formação socializada. Afinal, aqueles que deveriam justamente contrariar, decodificar e resistir ao fenômeno do *autoritarismo* são testemunhas passivas de seu sucesso, conforme ele descreve:

Os porta-bandeiras da oposição ao esquema autoritário se transformaram em testemunhas da autoridade ditatorial do sucesso comercial. O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. Os momentos parciais já não exercem função crítica em relação ao todo pré-fabricado, mas suspendem a crítica que a

autêntica globalidade estética exerce em relação aos males da sociedade. A unidade sintética é sacrificada aos momentos parciais, que já não produzem nenhum outro momento próprio a não ser os codificados, e mostram-se condescendentes a estes últimos (2000, p. 70).

O diagnóstico de Adorno em relação à situação particular da música, que regrediu em seu componente cultural na última etapa do capitalismo, representa bem a situação de um produto do Iluminismo ou esclarecimento que se transformou em seu contrário irracional. Esta situação pode ser estendida também para compreender o que acontece atualmente com a educação.

A educação procura superar as lacunas deixadas pela ausência de uma preocupação com a formação cultural em suas práticas, procurando fórmulas que aproximam o saber do existencial vivido no cotidiano do aluno, insistindo nas nuances da *adaptação* do eu às circunstâncias. Nesta empreitada esquece, muitas vezes, segundo Adorno, de trabalhar o plano da *resistência*, da reatividade, como por exemplo a capacidade do indivíduo aprender a decodificar a *manipulação ideológica de imagens*, símbolos, signos e ícones produzidos em sociedades complexas⁴. Com isto, a própria educação se submete às categorias da semiformação, ao atuar com mecanismos de dominação semelhantes aos adotados pela indústria da cultura. Através da adesão à reprodução de modelos acabados, que reduplicam o existente, ela acaba desencadeando, deste modo, a cópia mimética do recalque. Pelo estreito vínculo que guarda com o plano concreto, a educação encontra-se vulnerável aos modismos que invadem todos os domínios, os quais propõem soluções para os seus males de forma instantânea e com fácil aplicabilidade. A proliferação dos *ismos* em modelos fechados, de acordo com pacotes mercadológicos, requer fundamentalmente dos educadores o esquecimento do papel imprescindível que deve desempenhar a *reflexão* no trabalho pedagógico. A veiculação de fórmulas ou modelos para serem reproduzidos, copiados ou aplicados indiscriminadamente nos sistemas de ensino têm descaracterizado o sentido formativo implícito da prática pedagógica, revelando aí a presença de uma imitação comercial vulgarizada. A dificuldade da escola em quebrar o ritmo das rotinas maçantes e a inclinação dos especialistas em *cientificizar* a Pedagogia são indícios ou demonstrativos da tendência regressiva já instaurada na prática pedagógica.

Frente a essa situação, Adorno radicaliza a dimensão negativa do pensamento, dado que seu diagnóstico revela que Hegel não havia levado esse aspecto da dialética às últimas conseqüências. Por isso a contra-imagem que melhor traduz, em sua obra, a preocupação com o papel desempenhado pela formação cultural é a dos *campos de concentração de Auschwitz*. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (Adorno, 1995, p. 119). Esta negação de uma imagem idealizada da formação é bem a expressão estética do pensamento que opera pela via

negativa, no sentido de crítica e resistência ao instituído. Ela representa a humanidade aprisionada ao fundo da caverna, por obra do pensamento tecnocrático, e sem possibilidades de sair das sombras deste universo. Auschwitz causa um impacto desconstrutivo muito forte nas mentalidades, porque usa um efeito estético de choque – a utopia negativa –, colocando a nu a hipocrisia burguesa recoberta pelo manto do ser moderno de hábitos cultivados. Compagnon apresenta uma reflexão, em forma de pergunta, que permite associar o modo de Adorno filosofar ao ambiente de pós-guerra: “Aí, é como se, desde o início da guerra fria, não se pudesse mais representar o futuro senão sob a forma de uma catástrofe; e a consciência pós-moderna não é, antes de tudo, o fim da fé no futuro?” (1996, p. 113). Talvez a idéia de um futuro sob o signo da catástrofe seja mais em função de uma visão apocalíptica secularizada, a qual acompanha o pensamento utópico da vertente judaico-cristã desde o seu início. No marxismo adorniano, trata-se de produzir contra-imagens utópicas de resistência e oposição à *ideologia* da imagística midiática, que promete uma felicidade fácil, estando simplesmente ao alcance da mão.

Na *Teoria estética*, Adorno vai revisar essa posição, apelando para a arte como uma dimensão capaz de anunciar a possibilidade da razão libertar-se da circularidade a que foi aprisionada. Ao longo do texto, ele permanece preocupado em esclarecer por que as imagens culturais não sensibilizam mais os indivíduos para os valores da formação autêntica. No caso da poesia, sobra “a *resistência* criativa e autocrítica ao *veredito* de que, desde então, é um ato de barbárie escrever lírica e poeticamente” (Felman, 2000, p. 47). Segundo Habermas, essa tese permanece entretanto, no conjunto da obra adorniana, bastante contraditória. Os fundamentos da dialética negativa, baseados na mística judaica, devem acenar, por um lado, para a imagem utópica da humanidade reconciliada, que pode atingir uma vida verdadeira. A *mimesis* expressiva representa o *locus* onde as energias criativas e transformadoras encontraram abrigo possível, após se deslocarem da alternativa representada pelo campo da luta de classes. Porém, por outro lado, a reflexão deve obedecer ao “tabu da adoração das imagens”, pois o povo hebreu havia se desviado do caminho da terra prometida justamente por endeusar um bezerro de ouro no deserto.⁵ Mas esta é bem a situação aporética de querer a rejeição da possibilidade de uma arte autêntica depois de Auschwitz e querer, ao mesmo tempo, buscar na *mimesis* da arte um refúgio capaz de recriar a realidade.

Em função da tensão auto-contraditória, em sentido performativo, a que se mantém preso o argumento crítico de Adorno, é urgente estabelecer novos critérios de avaliação dos diversos discursos vigentes na educação. Deve-se levar em consideração, neste caso, a difusão de *imagens da formação cultural* através da instância expressiva da racionalidade, que se faz presente na linguagem. O desafio é retirar o tema das amarras às categorias hegelianas que mantêm a discussão aprisionada ao paradigma da representação. A interpretação da *experiência* da idéia de formação (*Erfahrung*), que passa pelo processo

de compreensão da *comunicação imagética*, observada sob a ótica de algumas obras de Gadamer e Habermas, pode ser um caminho válido para erigir novas possibilidades de avaliação dos diferentes discursos que reivindicam *status* de validade ou de legitimidade no âmbito educativo.

Imagem da formação nos horizontes das tradições

A tentativa filosófica da hermenêutica – de livrar a formação cultural do aprisionamento ao espírito cientificista moderno – exemplifica-se no procedimento adotado na primeira parte do livro *Verdade e método*. Gadamer promove aí uma revitalização da força de efetividade da obra de arte para a vida, valorizando o aspecto pedagógico da compreensão como uma forma de diálogo com o passado. Encontra em Hegel um dos principais pontos de apoio para reconstruir a reflexão hermenêutica, pretendendo efetuar um resgate da noção de formação cultural, porém não mais de forma idealizada. Sua interpretação de Hegel difere inclusive daquela efetuada por Adorno, uma vez que este permanece no interior da contradição da dialética com o real, salientando o aspecto negativo da racionalidade crítica, tolhido pelo sistema. Gadamer acaba propondo uma correção hermenêutica da dialética do espírito, pois, ao final do processo de conhecimento, Hegel abandona a experiência em prol do conceito, o qual foi elevado ao plano do absoluto. Ocorre neste momento um salto que imobiliza o pensamento, posto que Hegel abandona de a possibilidade da experiência tornar-se uma reflexão sempre nova e continuada que ocorre na contingência. A hermenêutica se constitui, assim, como um pensamento pós-metafísico, uma vez que não pretende buscar as certezas estáveis da razão, mas permanece no plano contingente, transitório e vulnerável de que é revestida toda a experiência. A viagem interpretativa (*Erfahrung*) que ela empreende ao passado é vista sob este mesmo prisma, porque não desloca a experiência para o plano metafísico e sim a desvela como mais um acontecimento da histórica conceitual do objeto. A recusa em fixar o movimento no conceito totalizante levou Gadamer a procurar uma redefinição da formação cultural, confrontada permanentemente com a tradição e a linguagem. Estas dimensões constituem o inteiramente “outro”, impossibilitado de resgate na dialética negativa adorniana, e que pode ser repensado através das sendas abertas pelo diálogo hermenêutico não interrompido.

Mas é possível o diálogo sensibilizar o indivíduo para a formação autêntica? Gadamer mostra o caminho possível para desobstruir o diálogo sobre o tema da formação cultural, dizendo que vários conceitos importantes da tradição humanística sofreram uma espécie de restringimento de sentido efetuado pelo racionalismo iluminista⁶. O estreitamento da discussão diz respeito à paralisção do movimento da consciência no espírito absoluto, saltando fora da

experiência, da historicidade, a qual foi utilizada apenas como mote ou trampolim para alçar as suas asas em direção ao conceito. Para Gadamer, esta paralisação já estava prevista no próprio sistema hegeliano, uma vez que ele abdica, no final do processo de conhecimento, da efetiva compreensão histórica do conceito. Ao propor a compreensão do termo na historicidade que deriva de uma tradição, a via hermenêutica de investigação pode resgatar o potencial crítico e formativo da cultura, recuperando assim a preocupação de Adorno com a reversão da manipulação de imagens da formação. Na verdade, a hermenêutica procura ir à origem dos termos para resgatar um sentido que foi contemporaneamente vulgarizado. Esta reversão passa necessariamente pela capacidade de identificar, decodificar e substituir metáforas velhas por outras novas, que dêem uma vida nova a um conceito em declínio.

O pássaro de Minerva abandonou definitivamente os elísios campos educativos?

O Iluminismo alemão encontrou na reinterpretação da metáfora grega do pássaro de Minerva a forma estética mais acabada de auto-compreensão do efeito educativo da cultura, enquanto uma proposta de emancipação e autonomia para as populações. Diversos autores trabalham as suas formulações tomando por base essa hipótese, ora reforçando um ou outro dos elementos reflexivos da dialética hegeliana do espírito⁷, ou mesmo tentando perceber por que o conceito não produziu a consciência crítica esperada nas massas, como é o caso de Adorno. Mas essas posições permanecem ambíguas, em certo sentido, porque não conseguem se desvencilhar das aporias a que foram levadas pelo *uso das categorias hegelianas*. Para compreender a crise da imagem da formação em toda sua amplitude, urge então repensar o conceito em sua historicidade plena. Na perspectiva hermenêutica, a crise aludida expõe as avarias sofridas por *uma* imagem absolutizada da formação cultural, e não das diversas formas adquiridas pelo conceito ao longo do acontecer da tradição. O programa hegeliano converteu uma forma histórica contingente à tirania do conceito, restringindo o potencial de ação de outras imagens da formação construídas na história do Ocidente. A face totalitária do Iluminismo, tão denunciada por Adorno e Horkheimer, fica à mostra aqui, pois o conceito só atinge o ideal absoluto na medida em que se funde com uma representação particularizada. A decadência de tal projeção, que alimentou os sonhos de realização dos ideais educativos da Modernidade, afeta hoje a própria legitimidade do conceito de *Bildung*, contribuindo para o seu esvaziamento. A partir da compreensão da categoria segundo sua historicidade, abrem-se espaços para a prevalência de outras imagens da cultura, que possam substituir metáforas mortas por outras vivas, relativizando assim o ponto de vista hegeliano que acaba sendo circunstanciado a um momento histórico específico. Afinal, este

termo não é privilégio unicamente do discurso da Modernidade e, sim, como assevera Cambi, ele “porá em circulação aquela noção de *paidéia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *paidéia* cristã, como *paidéia* humanística e (só) depois como *Bildung*” (1999, p. 87, o parênteses é nosso). A hermenêutica permite, deste modo, desvelar instâncias esquecidas no tempo, fazendo com que as diferentes propostas possam vigorar a partir de tradições e produzir efetividade histórica.

A imagem mais adequada da formação cultural, segundo os preceitos da hermenêutica gadameriana, é expressa na metáfora da *fusão dos horizontes de investigação*. Essa imagem ilustra o trabalho do intérprete no conhecimento das dobras do passado, na perspectiva do resgate de horizontes distanciados no tempo, os quais revelam o caudal sempre revigorado das tradições que inunda de sentido as vidas presentes. Para explicitar melhor essa idéia, de acordo com a obra de Gadamer, tomo como exemplo de análise uma imagem da formação produzida ainda no mundo grego antigo.

Da escultura à caverna: os horizontes da *paidéia* grega

A imagem mais expressiva adquirida pela educação, ainda no período clássico da *paidéia* grega, é a imagem da *caverna*,⁸ que aparece ilustrada no Livro 7 da *República* de Platão. O entendimento de seu significado passa pela necessidade de retroceder um pouco mais no tempo, para apreciar como a cultura grega buscava anteriormente a sua auto-compreensão, em termos pedagógicos, na figura representada pelo *escultor*. A analogia veiculada por este discurso culmina na transferência para o processo educativo da experiência do artista-artesão no trabalho de produção da escultura, o qual, em vez de infundir a sua imagem no material, fazia brotar uma das diversas formas ali existentes (Flickinger, 1997, p. 3). Algumas manifestações culturais do mundo grego servem de exemplo a este procedimento, desde as representações artísticas das grandes *tragédias áticas*, passando pelo movimento filosófico da *sofística*, até alcançar a máxima expressão na *maiêutica socrática*. Através do diálogo edificante, a maiêutica procurava partejar, dar à luz a uma verdade que estava latente, escondida na mente do discípulo. Sócrates incorporou com perfeição a força da imagem artística do *escultor espiritual de homens*, tornando-se, através do procedimento dialógico, o mais importante pilar do esclarecimento grego e o alicerce teórico do pensamento pedagógico ocidental.

Platão não se conformou com a idéia de uma educação que seguia o modelo do trabalho do escultor. Propôs, diferentemente de Sócrates, uma discussão sobre a imagem da caverna como uma forma alternativa de ilustração da verdadeira *paidéia* grega. O fenômeno de comparação da educação com a produção da escultura estaria mantendo-a prisioneira da dinâmica da arte, que é vista por Platão apenas como uma sombra da realidade que aparece projetada

no fundo da caverna. Mas esta é apenas uma parte do processo. É preciso que o indivíduo saia da caverna se quiser conhecer a verdadeira realidade, isto é, o *ser* presente em todas as coisas. O aprisionamento da reflexão pedagógica ao fenômeno da arte seria o mesmo que considerar a educação atrelada a condições sócio-econômicas vigentes, ou a tendências políticas da época: tudo são meras aparências ou fagulhas do real. A educação genuinamente filosófica deve transcender as contingências em direção a algo mais elevado, para só depois retornar ao convívio dos que continuam prisioneiros da caverna. É por isso que, na visão de Jaeger, o juízo de Platão direcionado às formas sombrias ou equivocadas de ensinar é impiedoso: “As almas mais bem-dotadas degeneram mais profundamente que as comuns, quando uma má pedagogia as corrompe” (1995, p. 849).

É claro que a oposição, um tanto quanto difusa, entre a pedagogia platônica e a socrática não foi capaz de desestruturar a última. Pelo contrário, o fato de a relação entre mestre e discípulo ser de grande proximidade em termos de defesa de idéias colaborou inclusive para que houvesse, na história da educação, uma fusão da primeira com a segunda. Esta fusão contribuiu indubitavelmente para uma maior difusão da *paidéia* na história do ocidente, bem como para que houvesse severas críticas de alguns autores na modernidade. É neste sentido que se salienta a crítica nietzscheana da formação inspirada puramente nos valores apolíneos.

Para Nietzsche, a formação inspirada nos pressupostos socrático-platônicos esculpiram uma imagem idealizada do homem ocidental, realçando apenas a intelectualidade artificial, o brilho da inteligência e a retórica vazia. Esses ideais deixaram de operar com os valores do “baixo ventre”, isto é, os desejos, os instintos e as emoções, que representam o verdadeiro eu de cada indivíduo e que poderiam tornar a vida mais plena de um sentido existencial e menos idealizada. Os diversos recursos ou artifícios de linguagem utilizados por Nietzsche (as falas teatrais, os personagens postos em cena, principalmente o Zaratustra e o anão), ao que tudo indica estão a serviço de uma crítica radical da tradição da educação inspirada na imagem do escultor de homens, que só é “competente” nesta tarefa porque viu algo fictício “fora da caverna”, que outros ainda não conseguiram vislumbrar. Ele defende a idéia de que justamente esta é a pedagogia de rebanho, que colaborou decisivamente para a criação de uma sociedade massificada, dependente, isenta de solidariedade e sem iniciativas, porque alicerçada na heteronomia. Em sua concepção, cada indivíduo deveria ser auto-formado, isto é, deveria tomar as rédeas do processo formativo em suas mãos e se auto-imunizar em relação às solicitações puramente apolíneas da educação: a fixação do esforço na condução do processo educativo baseado unicamente no império da ordem, clareza e objetividade. É por isso que a razão socrático-platônica é a mesma que se faz presente no Iluminismo.

A crítica que propõe uma transvaloração de todos os valores requer uma inversão, não apenas dos valores morais, mas também das imagens que sustentaram por séculos o significado da educação⁹. Nietzsche combate a tradição da formação que prevê o processo de saída da caverna, pois, na verdade, tudo são sombras, tudo é aparência, não existe uma essência, um “em si” ou qualquer outro designativo que possa salvar o homem do perspectivismo. Mesmo a metáfora do “eterno retorno do mesmo” pode ser interpretada como um eterno retorno ao fundo da caverna. Aliás, em Platão ainda existe um fundo da caverna, mesmo sendo falso, que precisaria ser removido, mas em Nietzsche o que existe são possibilidades para infinitas cavernas. A imagem da formação cultural validada por sua filosofia é a do *super-homem*, ou seja, do homem que suporta viver num mundo sombrio, sem cultivar auto-ilusões de que existe um lugar privilegiado que o põe em contato com a verdadeira realidade. Conclui que o homem fraco é aquele que procura viver à luz de uma verdade última.

Mas qual é a importância hermenêutica da imagem da caverna para a elucidção do processo formativo? A caverna não somente é a imagem mais sublime e bem elaborada da formação do homem grego, pois, se ela fosse apenas assim considerada, estaria praticamente encerrada, em seu efeito, a uma realidade específica ou datada¹⁰. Também não seria o caso de a interpretação se render aos horizontes de aplicação à época atual, comparando seu entendimento com o que acontece, por exemplo, às nossas escolas e universidades, ainda hoje. Quando falam de transferência de tecnologia ou de conhecimento, as universidades tendem por vezes a imitar pobremente este processo, atribuindo-lhe, por exemplo, um designativo semelhante que lembra a sua existência ou efeito, como é o caso da criação da *caverna digital*¹¹. Longe dessas ligeiras aproximações, a imagem da caverna funciona como um verdadeiro arquétipo da cultura ocidental, um ponto de apoio hermenêutico para desencadear o ato da compreensão, na medida em que todas as outras representações da educação vão se definir por aproximação ou distanciamento da imagem primitiva. Sem dúvida, este é um fator importante para compreender, por analogia, o significado e o alcance teórico de outras propostas pedagógicas, mesmo estas assumindo uma postura crítica em relação à sua vigência. A imagem do super-homem se contrapõe, sem dúvida, à noção platônica da formação, permitindo o enriquecimento do repertório de imagens do processo de formação cultural. Além disso, também se compreende o começo de uma tradição, tornando possível perceber por que a discussão chegou ao estágio atual de esgotamento, criando o vazio do conceito. Mas a imagem proposta por Gadamer de fusão dos horizontes recebe um complemento crítico na *Teoria da ação comunicativa*, de Habermas, em função das distorções na comunicação que ela pode provocar.

A correção da imagem de fusão dos horizontes no tempo

Jürgen Habermas analisa os enunciados da hermenêutica filosófica utilizando os instrumentos analíticos da pragmática formal da linguagem, dando assim um passo importante para o resgate do papel formativo da cultura para o mundo da vida. Na obra *Teoria da ação comunicativa*, procura fundir a historicidade da compreensão (Gadamer e Heidegger) com as novas contribuições dos campos científico e da filosofia da linguagem. Estabelece então um novo fundamento para o saber alicerçado no âmbito comunicativo, que tem como base a intersubjetividade da compreensão, o resgate da solidariedade que nos constitui como um ser social. Ao converter os ganhos interpretativos da hermenêutica à virada lingüística, a teoria da ação comunicativa acaba radicalizando a dimensão dialógica da hermenêutica, revelando a instância performativa da linguagem. O uso performativo da linguagem permite ao indivíduo, ao proferir uma sentença ou enunciado, manter a pretensão de veracidade voltada ao entendimento mútuo. Tal pretensão exercitada constitui a base de apoio para a ação comunicativa, que pode afirmar algo porque não exclui o “outro”, que é diferente. Embora positivada, ela não se coaduna com a noção de que tudo pertence à esfera de controle do mundo administrado, como pensava Adorno, restando somente ao pensar filosófico assumir a posição da negatividade crítica da dialética.

As pessoas em interação no discurso expressam enunciados por intermédio dos três planos integrados: o da subjetividade, das emoções, do eu, com o plano da intersubjetividade, da relação com os outros, e, por último, articulado às contribuições da linguagem objetivada e instrumental, que propicia a transformação da natureza. Cada uma das esferas de comunicação ressalta um aspecto da linguagem, sendo que a primeira manifesta-se predominantemente nos gestos, na expressividade, na *força das imagens* e tem forte presença no campo da arte e da estética; a segunda forma encontra-se alicerçada na dimensão da eticidade; por último, a terceira encontra apoio no campo da técnica e da ciência. Uma hermenêutica performativa pode se fazer presente em todos os planos discursivos, podendo inclusive abordar o tema a partir de qualquer um dos ângulos de ação da racionalidade expressos na linguagem. O desafio é promover a comunicação entre as esferas, de tal maneira que se possa corrigir os rumos unilaterais de desenvolvimento da racionalidade que apostou em apenas uma dessas dimensões¹².

Um dos pontos em comum entre a hermenêutica de Gadamer e Habermas é a procura de um ponto de apoio que permita ao discurso livrar-se dos obstáculos do *retorno do espírito a si mesmo*, que caracteriza o giro completo da formação cultural para Hegel e que se encontra inviabilizado. Como foi dito anteriormente, Adorno acredita que a dimensão do “outro” e do “não-idêntico” permanece um problema aporético ou não resolvido na última etapa do capitalismo, o qual transforma tudo em valor de mercado. Para Habermas, ao

contrário, o diálogo hermenêutico representa uma instância que escapa das relações reificadas do mundo sistêmico, porque situa-se no plano do mundo da vida, e isso traz consequências importantes para educação. É tarefa básica para a educação do novo milênio garantir, através de formas institucionalizadas racionalmente, as prerrogativas básicas para a sobrevivência do mundo da vida e, com isto, a sobrevivência da autonomia, liberdade e a dignidade humanas. O processo educativo só acontece mediante a garantia institucional deste pano-de-fundo, o qual se expressa no diálogo edificante das práticas diárias de comunicação. A racionalidade é um fator que ocorre desde sempre no mundo prático e não a partir de condições dadas pelo *a priori* da representação, que lhe aprisiona a uma consciência dominadora, transcendental e abstrata. A institucionalização das práticas democráticas garante a incorporação racional, no mundo sistêmico, do pano-de-fundo do diálogo que emerge do mundo vivo. Se faltar este ponto de apoio compreensivo, as decisões começam a acontecer de forma autoritária, o que acaba provocando, reconhecidamente, os malfadados irracionalismos, que se traduzem, na educação, em práticas burocráticas, hierárquicas, protocolares e, portanto, não-dialógicas.

Deste modo, Habermas conduz para o campo da linguagem a discussão sobre o fluxo de imagens que transitam na comunicação, possibilitando assim o resgate de potenciais semânticos depositados no discurso da *formação cultural*, revelados nas mediações metafóricas que dizem respeito à dimensão estético-expressiva. O âmbito expressivo da racionalidade não permanece, desta maneira, uma negação a ser permanentemente instituída, como defendia Adorno, mas sim, de acordo com Habermas, o potencial subjacente à dimensão estética da linguagem pode então ser desbloqueado. A experiência da historicidade da compreensão passa pela racionalização das imagens de mundo, permitindo ampliar a leitura de expressões pedagógicas que se constituem em diferentes referenciais para a educação ainda hoje. A partir daí é possível desvendar a concepção que subjaz a teorias com forte pretensão de racionalidade, ampliando sua compreensão para além dos estreitamentos lingüísticos, através da abertura ao proferimento de proposições em situação ideal de fala, isto é, de acordo com o campo performativo da linguagem. De posse destes pressupostos, Habermas analisa a proposição gadameriana de fusão dos horizontes, prevendo uma nova performance para esta imagem da formação cultural.

Em Gadamer, o encontro de horizontes faz com que o *interpretandum* não resguarde mais a noção dos limites históricos, pois encontra-se frente a uma tradição que fala como um outro sujeito. A acusação que Habermas dirige a esta posição é a de que no processo de formação cultural o sujeito do conhecimento perde a sua autonomia, rendendo-se a conceitos e padrões de conduta criados alhures. Na perspectiva da intersubjetividade da compreensão, a fusão de horizontes não deveria acabar por submergir a dimensão do intérprete no universo das tradições, pois quem interpreta está invariavelmente situado de

forma distanciada no tempo. A tradição só vai garantir permanência de um ponto de vista crítico, isto é, ao passar pelo crivo do intérprete que se encontra situado no contexto histórico atual. Na correção da imagem dos horizontes de investigação, que se fundem mutuamente, o sujeito da interpretação se imuni-za para não sucumbir aos apelos do redemoinho das tradições. Ao desenvolver novas estruturas de compreensão, ele guarda a sua autonomia crítica de aprender e ensinar, como ocorre num processo de comunicação não distorcida.

A partir da reconstrução dos rumos da reflexão, operada pela pragmática da linguagem, a produtividade hermenêutica pode se manifestar com mais *visibilidade intelectual*. No contexto de crise do projeto da racionalidade moderna, e conseqüente perda de referentes válidos, a recuperação de potenciais semânticos, depositados na força da linguagem, que veicula diferentes imagens da tradição cultural humanística, pode criar alguns parâmetros modificados de avaliação da prática pedagógica. Os parâmetros que surgem na reflexão hermenêutica sobre a formação cultural indicam, justamente, a abertura da compreensão para as múltiplas imagens da formação, que apresentam analogias com as produções acadêmicas e suas práticas pedagógicas. Por essa via de discussão, se pode entender, com certa propriedade, a quais tipos de imagens da formação remetem os discursos pedagógicos que disputam espaços de evidência contemporaneamente na educação.

Conclusões

A educação só existe enquanto campo de produção e aplicação de conhecimentos porque se nutre, via de regra, da justificativa de seus procedimentos. A razão, que operou na modernidade, exagerou na justificativa das ações pedagógicas, apostando no complexo do saber cognitivo-instrumental. Deste modo, deixou de lado outras instâncias importantes da racionalidade, como as expressões da ética e da estética. Ora, quando há uma mudança na Filosofia, nada mais fica intacto na educação, pois se alterou algo que afeta todo o edifício teórico e prático do saber pedagógico. Uma análise das metáforas utilizadas no âmbito estético da linguagem pretende recuperar instâncias esquecidas, com a finalidade de desocultar microestruturas aparentemente similares em discursos distanciados no tempo. Não é um desvelamento que considera o campo da identidade epistemológica como fundamento, e sim, porque trabalha com o âmbito estético, permanece no nível da aparência, da sensibilidade, das relações de semelhanças e diferenças.

As produções recentes sobre o tema da formação cultural falam de um esgotamento do sentido do conceito, como reflexo da evolução do capitalismo em sua última etapa. A crise da noção moderna de formação aponta, inclusive, para a incapacidade de se eleger, no tempo presente, alguns critérios que apresentem fundamentos seguros para os procedimentos no campo educativo. De

fato, depois da crítica de Nietzsche, Adorno, Gadamer e, principalmente, de Lyotard, o pássaro de Minerva não pode mais lançar as suas asas em direção ao infinito impunemente, para dizer o que pode ou não ser considerado um produto cultural autêntico. Mas do ponto de vista de uma compreensão ampliada deste processo, acredita-se que é possível propor uma recuperação da discussão, levando em consideração o sentido expressivo do conceito. A hermenêutica busca a valorização da experiência estética que conduz ainda a uma compreensão, para que a reflexão não venha a ocorrer no extremo do vale tudo epistemológico, o qual garante um equilíbrio de forças entre as diversas cópias de cópias que disputam espaços/tempos simultaneamente. Antes disso, a abordagem hermenêutica ressalta a história efetual, mostrando que algumas imagens se apresentam com um efeito educativo mais importante do que outras. Historicamente, algumas representações imagísticas se sobrepuseram em termos de *acontecimento*, embora, mais tarde, fossem desconstruídas ou substituídas por outras mais significativas. Mesmo assim, não há uma ruptura com o passado, mas uma permanente disposição em aprender com os grandes aportes teóricos do pensamento. Aprender, por exemplo, como os grandes pensadores souberam ilustrar as suas falas, apresentando justificativas plausíveis para derubar antigas metáforas. Sobrevive então, neste contexto, um pensar débil, leve, não totalmente afirmado, mas que ainda ousa sair de si, tímido, querendo fazer uma nova experiência. A retomada desses elementos, que se encontram presentes no acervo do imaginário cultural, auxilia a desocultar uma tradição humanística revigorada para a educação, que pode recolocar *o humano* como centro das preocupações pedagógicas.

As imagens recortadas do legado histórico da humanidade podem ser qualificadas, na linguagem de Max Weber, como verdadeiros *tipos-ideais*. Elas sobreviveram às transformações de épocas, fazendo surtir, até hoje, efeitos subjacentes às práticas que se preocupam com o processo de humanização pela via educativa. Com isto, a hermenêutica filosófica consegue desvelar uma riqueza infinita de imagens, as quais foram obstadas pela prevalência de *uma imagem discursiva* apenas, utilizada como expressão da crítica ou do apoio à vigência da racionalidade iluminista no ambiente pedagógico. Em lugar da investigação exclusiva da imagem metafórica do pássaro de Minerva, foi possível refletir, neste artigo, sobre um conjunto de imagens da formação, a saber: a figura do *escultor* em Sócrates, a metáfora da *caverna* de Platão, a noção de *super-homem* criada por Nietzsche, a menção aos *campos de concentração de Auschwitz*, segundo Adorno e, por último, a imagem da *fusão dos horizontes de investigação*, proposta por Gadamer e reformulada por Habermas.

A semântica discursiva, depositada em diferentes representações da formação construídas na história cultural do Ocidente, pode ser recuperada comparativamente, para o chão hermenêutico que nos constitui, a partir da reconstrução do propósito de Gadamer na *Teoria da ação comunicativa*. Para Habermas, a síntese da dialética da formação cultural, de acordo com a nova

consciência de época, não se dá mais nas *tradições*, conforme é a posição de Gadamer. Menos ainda numa *consciência absoluta ou na intelectualidade*, como pensava Hegel. Também não chega a negá-la, recuando para a *radicalização de sua negatividade*, como faz Adorno. Enfim, a síntese não se dá mais *dentro de um sujeito*, com a aposta na volta do espírito a si mesmo, e sim só pode ocorrer no mundo prático, no campo da *ação comunicativa* de um mundo da vida que se traduz em linguagem. Neste sentido, a dialética vige fora dos pólos distanciados da consciência, rompendo assim com as dicotomias dos pares subjetividade e objetividade, teoria e prática, pensamento e linguagem, *a priori* e *a posteriori*, por exemplo, que mantêm o discurso educacional permanentemente retraído, preocupado escrupulosamente consigo próprio. Abrem-se assim espaços para se construir novos cânones na educação, fora das dicotomias irreconciliáveis e dos diversos *ismos*. Por este caminho, uma *iconografia da educação* exige um estudo sobre o reconhecimento de imagens da formação cultural que, ao longo de diferentes épocas históricas, substantivaram o significado do processo pedagógico. É possível enquadrar, deste modo, nas diversas imagens da formação e suas implicações, tanto as objeções quanto as anuências apresentadas por discursos que pretendem desfrutar da pretensão à veracidade no campo do saber pedagógico.

Notas

1. Segundo Matterlat, neste tipo de concepção modernizadora da sociedade, “a educação é um número de alunos nos estabelecimentos e não um sistema de transmissão cultural” (1994, p. 177).
2. A educação é atingida diretamente por esta dificuldade, na exata medida em que evita enfrentar a discussão sobre um de seus componentes mais importantes, que é a formação cultural. Não é possível realizar o ato educativo, em toda a sua amplitude, sem antes porém discutir a existência ou não, nos tempos atuais, de condições e possibilidades efetivas de sobrevivência da própria noção de formação cultural. Afinal, é grave a situação em que se encontra a formação no capitalismo tardio, ameaçada, cada vez mais, pela tendência à semicultura geral. Em consequência, há uma banalização de todos dos conceitos, inclusive o de *Bildung*, dificultando, ao extremo, o estabelecimento objetivo de parâmetros para o reconhecimento de um produto cultural autêntico, ou não, também no campo discursivo da Pedagogia.
3. Dada a centralidade necessária das questões culturais na educação ainda hoje, certamente os envolvidos com a discussão de temas importantes como, entre outros, a formação de professores, o currículo, a adoção de métodos e técnicas de ensino, também poderão encontrar aqui motivos para dialogar sobre o assunto. O diálogo entre a Filosofia da Educação com as outras áreas do conhecimento pedagógico tem ocorrido historicamente baseado na disposição para o questionamento mútuo e não é pretensão da investigação mudar os rumos de tal interlocução profícua, que depende de interesses despertados conjuntamente. Desta forma, provocar a intensificação de

tal comunicação já é, por si só, uma tarefa pedagógica *par excellence*.

4. Adorno alude a este assunto num diálogo com Becker da seguinte maneira: “Dito com muita simplicidade: seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão. Assim como o senhor, também pretendi discutir se a escola não pode assumir esta tarefa” (1995, p. 146).
5. Freitag & Rouanet assim se referem a respeito deste episódio presente na obra de Adorno: “A dialética negativa, ao contrário, enfatiza o momento da permanência no exílio. (...) Afinal, quando Deus de fato se revelou aos homens, no Sinai, esses não quiseram ouvi-lo, preferindo dançar em torno de um terneiro de ouro (falsa síntese)” (1980, p. 40). Habermas, a sua vez, vai tecer o seguinte comentário sobre a influência do misticismo judaico na dialética negativa: “Não obstante, Adorno não teria concordado com essa conclusão e teria insistido que é somente sob a forma de uma metáfora que é possível aludir à reconciliação, e assim mesmo porque essa metáfora obedece à proibição da imagem e, por assim dizer, anula-se a si mesma.” (ibidem, p. 147).
6. Ao fazer um comentário sobre a primeira parte de *Verdade e método*, Hamm acaba se pronunciando da seguinte maneira a respeito desta questão: “Nessa abordagem de grande profundidade e erudição, Gadamer pretende mostrar, tomando por base uma análise da história de vários conceitos-chaves da tradição humanística europeia – como “formação” (*Bildung*), *sensus communis*, “capacidade de juízo” (*Urteilskraft*) e “gosto” (*Geschmack*) – que esses sofreram, na época do Iluminismo, com o avanço da Filosofia racionalista, alterações substanciais e, em geral, de caráter restritivo” (2000, p. 42-43).
7. No livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, Schmied-Kowarzik analisa diversos autores modernos que tentam vislumbrar o conceito de formação cultural a partir do instrumental teórico da dialética hegeliana.
8. Werner Jaeger utiliza justamente a denominação *A caverna: uma imagem da paidéia* como um dos subtítulos de seu famoso clássico *Paidéia: a formação do homem Grego* (1995, p. 883).
9. É por isso que Paul Ricoeur classifica a obra de Nietzsche como uma hermenêutica iconoclástica. Ao lado de Freud e Marx eles seriam os modernos destruidores de falsas imagens ou ídolos, esforçando-se racionalmente para desmitificar as ilusões e as máscaras (Cf. Palmer, 1997, p. 53).
10. Refiro-me ao termo “datada” de acordo como o significado atribuído por Harold Bloom, quando considera um autor ou uma obra circunstanciado a um determinado tempo histórico: “Quando um autor é destruído pela História, sua obra é, devidamente, considerada “datada”, mas quando a ideologia historicista impede o acesso do leitor a um determinado autor, no meu entendimento, estamos diante de um fenômeno diferente” (2001, p. 23).
11. Segundo informações veiculadas em jornais, trata-se de um experimento denominado Caverna Digital da América Latina, instalado na USP recentemente (em 27/

04/2001). A experiência é gerada em tempo real e comporta até seis pessoas, as quais podem interagir com um mundo simulado através de um supercomputador, que permite a imersão total dos usuários em mundos virtuais. Batizada de SIBRATI – Sistema Brasileiro de Tecnologia da Informática, ela possui cinco lados de projeção com alta resolução. Por enquanto, podem se utilizar da nova tecnologia as áreas de ensino e pesquisa ligadas à Engenharia, Medicina e Ciências Básicas, como Biologia e Química.

12. Aqui se tem presente o diagnóstico da modernidade realizado pela teoria da Escola de Frankfurt, que considera a razão moderna reduzida a seu componente científico-instrumental, o que colaborou para torná-la totalitária e unidimensional. Porém, de acordo com a interpretação de Wellmer, o próprio Habermas teria recaído em uma espécie de cientificismo ao se preocupar, na teoria da ação comunicativa, basicamente com o desenvolvimento do complexo do saber vinculado à discussão da ética. Desta forma, faltaria haver um desdobramento maior do debate para o campo da estética, porque, na forma colocada por Adorno, o campo estético não se reduz às manifestações da linguagem, uma vez que ele se revela no mutismo das obras de artes plásticas, por exemplo. É por isso que a passagem da discussão de Adorno para Habermas, no interior da Escola de Frankfurt, torna-se bastante problemática, pois a discussão não está suficientemente equacionada em ambos os autores, merecendo aprofundamentos teóricos principalmente em relação ao estudo de certas categorias estéticas, como é o caso do conceito de *mimesis* (Cf. Lara, 1994, p. 11; Trevisan, 2000, p. 26, 223 e ss.).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Dialética negativa*. Madrid: Taurus, 1986.
- _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-138.
- _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- _____. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas – SP: Papirus, ano XVII. 1996, p. 388-411.
- _____. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução: Estela Santo Abreu. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.
- FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI,

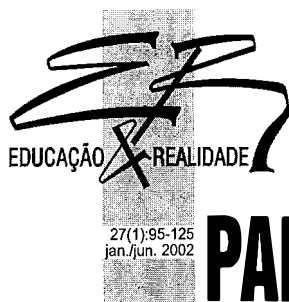
- Arthur A. (et al). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Sociedade, educação e meio-ambiente*. Palestra apresentada na 20ª reunião anual da ANPed. Caxambu, MG. (Texto mimeo.), 1997.
- FREITAG, Bárbara.; ROUANET, Sérgio Paulo. (Orgs.) *Habermas*. Col. Grandes Cientistas Sociais. Vol. 15. São Paulo: Ática, 1980.
- GADAMER, Hans-Georg. *La dialectica de Hegel*. Madrid: Catedra, 1988.
- _____. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Vol. I. Salamanca: Sígueme, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987a.
- _____. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia B. Fiori; ARANTES, Paulo E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992c, 1981.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. vol. I, Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987b.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. vol. II, Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987c.
- HAMM, Christian. A hermenêutica da consciência estética. Anotações sobre a teoria de Gadamer. In: REIS, Róbson Ramos dos; ROCHA, Ronai Pires. (Orgs). *Filosofia hermenêutica*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).
- _____. *Princípios da filosofia do direito*. Lisboa: Guimarães Eds. 1986.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- LARA, María Pía. Albrecht Wellmer y el legado de la teoría crítica. (Prólogo) In: WELLMER, Albrecht. *Ética y diálogo*. Elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso. Barcelona: Anthropol; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno. (Org.) *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.
- MATTERLAT, Armand. A “revolução das esperanças crescentes”. In: *Comunicação-mundo: história das idéias e das estratégias*. Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção horizontes da globalização), 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural. (Col. Os Pensadores), 1983.
- PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- POPPER, Karl. *A miséria do historicismo*. São Paulo: Cultrix, 1993.

- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1995.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. De Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000.
- WUNENBURGER, Jean-Jaques. *Phisosophies des images*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

Amarildo Luiz Trevisan é professor de Filosofia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e Pesquisador do CNPq.

Endereço para correspondência:

Rua João Machado Soares, 1240/315 – Bloco B3
97110-000 – Santa Maria – RS.
E-mail: amarildoluiz@aol.com



PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NA FORÇA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Fúlvia Rosemberg e Rosângela R. Freitas

RESUMO – *Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e Educação.*

O artigo argumenta que a meta do governo brasileiro de erradicar todo e qualquer trabalho infantil é missão impossível. Mostra que a posição defendida pelo governo brasileiro – inspirada em organismos multilaterais (especialmente do Banco Mundial), e em pesquisas que reificam o trabalho infantil, assumindo componentes ideológicos – é simplificadora, quando confrontada com dados macro (PNADs – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Sugere-se que a tematização da erradicação do trabalho infantil no Brasil contemporâneo visaria mais a um público externo (acordos comerciais) que à redução de desigualdades sociais.

Palavras-chaves: *trabalho infantil, educação, discriminações sociais, governo brasileiro, Banco Mundial.*

ABSTRACT – *Participation of Brazilian children in the labour force and Education.*

This article argues that the Brazilian government's objective to eradicate all child labour is an impossible mission. It shows that the position defended by the Brazilian government – inspired by multilateral organizations (specially the World Bank), and in many studies that reify child labour, assuming ideological components – is simplifying when it is confronted with macro data (PNADs – *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – National Survey by Sample of Dwellings). It suggests that the discussion of the theme of the eradication of child labour in contemporary Brazil seems to be aimed more at external consumption (trade agreements) than at a reduction of social inequalities.

Key-words: *child labour, education, social discrimination, Brazilian government, World Bank.*

A erradicação do trabalho infantil vem angariando unanimidade nacional. Sociedade civil, sindicatos, igrejas, partidos políticos, empresariado e mídia vêm expressando sua indignação com imagens de crianças nas carvoarias de Mato Grosso, nas fábricas de sapato de Franca ou como cortadoras de cana em Pernambuco, que pouco a pouco substituem as imagens de “meninos de rua” dos anos 80. Localizam-se e denunciam-se “focos” de trabalho infantil e propõe-se uma multiplicidade de ações.

O governo federal, na administração Fernando Henrique Cardoso, também participa dessa campanha, que ganha importância com o “envolvimento pessoal do presidente” (Brasil, MTb, 1998). A erradicação do trabalho infantil passou a fazer parte do Programa Nacional dos Direitos Humanos, da agenda de diferentes ministérios (da Previdência e Assistência Social, da Educação, do Trabalho), bem como a da Comunidade Solidária. O Brasil integra o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), criou o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e ampliou a idade mínima para a criança entrar no mercado de trabalho (de 14 para 16 anos). Nem mesmo o “furacão econômico” de março de 1999 e as metas econômicas assumidas junto ao FMI (Fundo Monetário Internacional) impediram que o governo federal cortasse os fundos, pelo menos comprometidos, com a Bolsa Criança Cidadã destinada a crianças trabalhadoras, para que permaneçam na escola. É meta do governo brasileiro erradicar o trabalho infantil especialmente através da escolarização, concebendo que ambas as atividades são incompatíveis.

Diante de tal unanimidade e de uma causa inquestionavelmente humanitária, é tão temerário questionar-se esse discurso, quanto fora nos anos 80 questionar o discurso internacional sobre “meninos de rua” e prostituição infanto-juvenil (Rosemberg, 1994; Rosemberg & Andrade, 1999). O temor de ser considerado “politicamente inadequado” ou “inimigo da criança” inibe a ousadia de análises mais complexas. Por exemplo, perguntar, em voz alta, o que pensam as crianças sobre a ampliação do limite etário para ingresso no mercado de trabalho pode parecer heresia.

Assim, a pesquisa realizada pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Sociais e Econômicos), em 1995 em seis capitais brasileiras, ao observar que “praticamente todas as crianças entrevistadas declararam gostar de trabalhar”, não consegue aprofundar a compreensão desta declaração e tenta “desmistificar” a própria fala das crianças: “De onde vêm essas idéias? Quem disse que criança precisa trabalhar para ajudar em casa? Por que é divertido trabalhar? Por que esse trabalho que exige tão pouca qualificação é visto como aprendizado? É muito difícil encontrar razões concretas e objetivas para explicar essa idéia” (DIEESE, 1997, p. 16). Ou seja, as razões subjetivas das crianças são descartadas em nome das “razões concretas e objetivas” do analista adulto que não consegue integrá-las a seu quadro interpretativo.

Neste artigo procuraremos enfrentar os temores e desafiar as unanimidades. Argumentaremos que a proposta universalista de erradicação de todo e qualquer trabalho infantil (não nos referimos ao trabalho perigoso/insalubre) é missão impossível no contexto brasileiro contemporâneo, principalmente quando baseada na estratégia de “ fortalecimento da escolaridade para retirar a criança do trabalho”. Procuraremos mostrar que as relações entre escolarização e trabalho infantil são mais complexas que aquelas contidas em documentos brasileiros, parcialmente inspirados nas propostas economicistas do Banco Mundial para a educação latino-americana no geral, e brasileira em particular.

Nosso questionamento se fundamenta em duas bases: a convicção metateórica de que os seres humanos (individualmente e em grupos) são movidos também pelos significados que atribuem aos atos humanos (individuais e coletivos) e não apenas por cálculos de custo-benefício; as evidências empíricas de pesquisas macro e micro que sugerem padrões complexos de articulação entre trabalho infantil, escolarização, estrutura do mercado de trabalho e práticas de relacionamento familiar. Destacaremos, já, um primeiro exemplo, tão eloqüente que gostaríamos de dispor de fôlego teórico para concentrar o texto apenas em sua análise. Infelizmente não tivemos tal competência. O exemplo: em 1993, um número estimado de 45 milhões de brasileiros(as) ocupados(as)¹ tendo 10 anos e mais (68,4% da PEA/População Economicamente Ativa) – trata-se de estimativas, pois usamos dados da PNAD – informaram ter começado a trabalhar antes dos 15 anos de idade. A percentagem sobe para 88,3% quando se focalizam informantes do meio rural (Fonte: PNAD, 1993). Mesmo se essa informação não corresponder à extensão da experiência concreta, ainda assim ela evidencia a impregnação do trabalho infantil nos valores brasileiros e permite que se pergunte: quantas gerações submetidas a revoluções culturais, econômicas, políticas e éticas seriam necessárias para erradicar uma experiência que formou dois terços da força de trabalho brasileira ocupada?

Neste artigo, fixaremos a atenção, particularmente, no grupo etário de 10 a 14 anos. Apesar de estimar-se que meio milhão de crianças brasileiras com menos de 10 anos eram economicamente ativas em 1995 (PNAD 95), descartaremos este grupo deste estudo: nem sempre dispõe-se de informação sobre esta faixa etária, seu perfil sócio-demográfico diverge do das crianças maiores, além de poucos estudos terem dela tratado (UNICEF/IBGE, 1997).

A faixa etária dos 10 aos 14 anos talvez seja a de maior transitoriedade na sociedade brasileira, acentuada pela incidência de várias marcas que anunciam o processo de saída da infância: a idade média da menarca da menina brasileira é 12 anos e 6 meses; até 1999 era possível ingressar no mercado de trabalho como aprendiz aos 12 anos de idade e plenamente aos 14 anos; aos 12 anos um brasileiro pode viajar pelo país sem necessidade de permissão dos pais; a partir dos 12 anos o adolescente é considerado capaz para sofrer as consequências jurídicas da prática de crimes e contravenções; é, também, a partir dos 12 anos

que o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece a eficácia plena na manifestação de vontade do adolescente (por exemplo, é imprescindível seu consentimento para adoção); 32% das mulheres e 45% dos homens brasileiros iniciaram sua vida sexual antes dos 15 anos (Folha de S. Paulo, 21/09/99, p. 2), apesar de a capacidade núbil das moças ser adquirida aos 16 anos e dos rapazes aos 18 anos; a escolaridade é obrigatória até o final do ensino fundamental para os legalmente menores de 18 anos. É uma faixa etária que compõe a categoria infância nas análises sobre trabalho infantil (Veiga, 1998), mas que pode integrar a categoria juventude quando se analisa o desemprego juvenil (Pochmann, 1998).

A base empírica para este artigo se compõe de: documentos oficiais brasileiros e de autoria do Banco Mundial; dados macro coletados e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC); resultados de pesquisas publicadas por diversos autores e de dissertações de mestrado de pós-graduados do NEGRI (Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade da PUC-SP) (Freitas, 1996; Oliveira, 1996) sobre trabalho infanto-juvenil.

Dois comentários sobre a base documental são necessários:

Em primeiro lugar, a literatura acadêmica brasileira sobre trabalho infantil da ótica da Educação, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia é bastante reduzida. Ela é mais intensa quando trata do tema “menino(as) de rua” e da ótica da Assistência e do Serviço Social. Um exemplo ilustra tal escassez: na base de dados sobre dissertações e teses organizada pela ANPED (Associação Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação, 1999), que cobre o período 1981-1998 e contém aproximadamente 5.000 títulos, encontramos apenas oito que usaram os descritores “trabalho infantil”, “trabalho do menor”. Ora, dados da PNAD 96 estimavam que 4,6 milhões de crianças e adolescentes brasileiros entre 10 e 17 anos estudavam e trabalhavam, cifra expressiva para mobilizar acadêmicos da educação a se interessarem pelo tema².

A parcimônia da pesquisa acadêmica não se repete quando se amplia o campo para aí incluir toda a “literatura especializada” (pesquisas acadêmicas ou não acadêmicas; relatos de experiência; análises de situação; estudos sobre legislação; reflexões diversas). A base de dados *Olhares sobre a Criança no Brasil – Séculos XIX e XX* (Rizzini, 1997) levantou, para o período 1980-1997, 189 títulos sobre trabalho de crianças e adolescentes e 185 sobre “meninos de rua” (p. 41).

Esta última produção não parece repetir a tendência analítica que Myers (1999, p. 17) detecta na literatura internacional. Não nos parece que a produção especializada brasileira esteja “revendo concepções antigas” e que nossas “políticas e programas para controlar o trabalho infantil estejam baseadas numa avaliação acurada da situação e necessidades das crianças a que se destinam” (Myers, 1999, p. 17). Com exceção de trabalhos de algumas antropólogas e

sociólogas (Dauster, 1992; Demartini, 1988; Sarti, 1994), demógrafa (Madeira, 1986), raríssimas psicólogas (Bernardes, 1989; Paparelli, 2001) e economistas (Barros & Mendonça, 1991), a tendência que se observa na literatura brasileira é que ela mais tem servido para justificar posições cristalizadas quanto a soluções – erradicação do trabalho infantil – e a determinações do trabalho infantil: ser diretamente decorrente da pobreza.

Em segundo lugar, a literatura brasileira e internacional (especialmente a da OIT – Organização Internacional do Trabalho), com certa frequência considera que os dados sobre trabalho infantil, apoiados em estatísticas oficiais (Censos e PNADs), tenderiam a subestimar sua extensão (Fausto & Cervini, 1991; OIT, 1998). Dois argumentos principais são usados: a falta de sensibilidade dos questionários para apreender o trabalho informal e o de ajuda, principais nichos de inserção laboral das crianças (como também de adolescentes); a censura do informante, por se tratar de atividade ilegal. Tais argumentos são, atualmente, passíveis de crítica, pelo menos até a implantação da bolsa escola³. Como vimos e veremos, traços culturais brasileiros, especialmente os compartilhados pelos setores populares, valorizam o trabalho infantil e juvenil, pelo menos na faixa etária aqui considerada. A ilegalidade, assim, poderia ser controlada pela valorização do trabalho em geral e do infantil em particular. Além disso, houve uma melhoria notável na sensibilidade dos instrumentos oficiais de coleta de dados graças à pressão dos usuários, especialmente das acadêmicas feministas, interessadas em apreender a contribuição das mulheres à economia do país (Bruschini, 1998). A formulação das perguntas foi alterada; alguns questionários empregaram técnicas de triangulação, incluindo perguntas sobre atividade das crianças de diversas maneiras; dispomos de informação sobre ambos os períodos de referência (se a pessoa trabalhou na semana ou nos 365 dias anteriores); ampliou-se a concepção de trabalho (que inclui categoria amplíssima tal como trabalhar para a produção do próprio consumo).

Tal revisão dos questionários das PNADs permitiu a captação de formas de trabalho até então invisíveis, mais associadas a mulheres e crianças. Tais alterações foram, pelo menos em parte, responsáveis pelo aumento de 8 pontos percentuais na taxa de atividade das mulheres captada pelas PNADs entre 1990 e 1993 (Bruschini, 1998) – que passou de 39,2 em 1990 para 47,0 em 1993 – e quase 13 pontos percentuais na taxa de atividades de crianças de 10 a 14 anos em zona rural (de 31,8 em 1990 para 44,1 em 1993)⁴.

O Banco Mundial, o Governo Brasileiro e o trabalho infantil

Juntamente com os partidos políticos, o empresariado, as igrejas, a sociedade civil e os próprios governos nacionais, as organizações internacionais e

multilaterais são atores sociais que participam da arena de negociações sobre pautas e estratégias de políticas econômicas e sociais, especialmente nos países subdesenvolvidos (Arruda, 1996). Como outros pesquisadores, engajados em projetos de construção para uma sociedade mais justa, temos refletido sobre implicações desta influência internacional no campo das políticas sociais brasileiras, especialmente aquelas destinadas à infância pobre (Rosemberg, 1998). Temos nos preocupado com a concepção subjacente de pobreza que informa análises de situação elaboradas por e para organizações multilaterais, como tal concepção delimita um “problema social” ou um foco de análise, que sentidos se podem atribuir a suas propostas de prioridades e de estratégias. Reencontramos, de um modo geral, uma concepção culturalista de pobreza (“a pobreza se auto-reproduz por carências morais e culturais/educacionais”), que fragmenta a infância pobre (“infância desnutrida, meninos de rua, prostitutas infanto-juvenis, adolescentes grávidas”) e que propõe estratégias de emergência, compensatórias, que terminam por implantar “políticas pobres para os pobres” (Rosemberg & Andrade, 1999). Essa perspectiva, que tem orientado análises e propostas de solução para a pobreza e a infância nos países subdesenvolvidos, não é ineficaz: tende a gerar novos problemas, contribuindo para a manutenção da pobreza. A tematização de trabalho infantil no Brasil parece-nos, neste momento, mais uma destas iniciativas: recortar um problema associado à infância pobre, tratá-lo de modo focalizado através de políticas de emergência que têm mais impacto para uso externo – na mídia nacional e internacional, na imagem do país para fins de acordos comerciais internacionais – do que na diminuição das desigualdades sociais. Esta é a chave de nossa argumentação.

Analisaremos, inicialmente, alguns documentos do Banco Mundial sobre educação e reprodução da pobreza no Brasil e o documento oficial brasileiro sobre trabalho infantil, apresentado na Conferência de Oslo em 1997 (Brasil, MTb, 1998). Em seguida, com apoio em textos acadêmicos, apresentaremos críticas a essas posições.

Gomes resume o que identifica como “certezas” nas

(...) relações entre pobreza/escolaridade e oportunidades de emprego (...): é crescente a demanda por educação nas camadas populares, o que indica o valor a ela atribuído nesse nível de classe; a grande maioria das crianças que ingressam nas escolas de primeiro grau apresenta dificuldades de aprendizagem e de ajustamento, o que explica, em grande parte, os elevados índices de repetência, de fracasso e de evasão-expulsão escolar; a luta pela estrita sobrevivência é responsável pelo trabalho precoce de amplo contingente infanto-juvenil que, por esse motivo, abandona a escola; as oportunidades de emprego dependem do nível de escolaridade alcançado; as novas tecnologias e a globalização da economia tendem a impor exigências mais elevadas de escolaridade quer para o ingresso quer para a permanência no

emprego, em todos os níveis de hierarquia ocupacional; os índices de desemprego e de exclusão social, tendem, doravante a afetar, prioritariamente, as populações menos escolarizadas. Em vista disso, prevê-se que as desigualdades escolares repercutam cada vez mais nas oportunidades de emprego disponíveis ao trabalhador pobre (1997, p. 53, grifos da autora).

Este elenco articulado de “certezas” sofre ligeiras alterações quando se focalizam as orientações do Banco Mundial em matéria de educação para os países em desenvolvimento, e para o Brasil em particular. O Banco Mundial não incorpora os achados de muitas pesquisadoras brasileiras que foram a campo (Demartini, 1988; Campos, 1988; Dauster, 1992; Paparelli, 2001) de que as classes populares brasileiras valorizam a escola, ou um certo tipo de educação.

Assim, por exemplo, a *Avaliação da Pobreza no Brasil*, volume 1, Relatório Principal (Banco Mundial, 1995) - texto que acompanhou o documento básico *Country Assistance Strategy* de 1995 e que tem orientado ações da atual administração brasileira no campo da educação -, evocando as lições aprendidas com o alto desempenho das economias do leste asiático, propõe a substituição do “círculo vicioso” – reprodução da pobreza –, pelo “círculo virtuoso”, cuja pedra de toque é a educação básica.

O primeiro círculo virtuoso relaciona investimentos em educação com crescimento e vice-versa. Pesquisas recentes confirmam que a educação é um fator importante na determinação da variação das taxas de crescimento do país (...) O segundo círculo virtuoso relaciona investimento em educação com redução na desigualdade e vice-versa (...) De que forma a desigualdade afeta a demanda por investimento em educação? O baixo nível de renda reduz o montante que as famílias de domicílios pobres podem investir no capital humano de seus filhos” (p. 64-54).

Um pouco mais adiante, o texto prossegue argumentando que outros fatores contribuem para reduzir a frequência escolar das crianças brasileiras: “Um determinado estudo no Brasil, verificou que, após controlar as diferenças regionais, os dois principais fatores que determinam se uma criança brasileira vai ou não frequentar escola são os recursos da família, que têm um efeito positivo, e a demanda por mão de obra infantil, que tem um efeito negativo” (p. 64-54).

Para ilustrar o “círculo vicioso” da pobreza no Brasil, o item 4.5. do mesmo documento transcreve a história da mãe de Pedro e de sua família (*Crianças: escola ou trabalho?*) que reúne “certezas” (estereótipos) sobre pobreza, educação e trabalho de crianças:

- a mãe de Pedro é analfabeta de origem rural, portanto, a pobreza é associada à migração rural-urbana;
- a mãe de Pedro vem de uma família de 13 filhos e teve, ela mesma, dez filhos (família numerosa seria responsável pelo ciclo da pobreza);

- a mãe vive com o padrasto de Pedro, que ganha dois salários mínimos (a pobreza se reproduziria através da família “desorganizada”);
- nenhum dos filhos da mãe de Pedro frequenta a escola porque não têm como pagar material escolar;
- é a mãe de Pedro que decide aquele que deve deixar a escola: “Eu disse a eles: vocês têm que procurar algum tipo de trabalho para poder comprar todo esse material” (p. 66);
- os filhos da mãe de Pedro trabalham, os meninos ficam na rua (Banco Mundial, 1995, p. 66).

A fábula é apresentada como “*estudo recente realizado por um instituto latino-americano com o apoio do UNICEF*” (p. 66, item 4.5).

Nas conclusões, o texto resume:

Existem muitas evidências de que o investimento em capital humano, principalmente na área da educação, combate tanto as causas como as consequências da pobreza. No entanto, o Brasil parece preso a um círculo vicioso de baixo nível educacional, alta desigualdade de renda e baixa demanda por educação por parte dos pobres. Os esforços em prol da melhoria do nível educacional da população vêm sendo feitos em ritmo relativamente lento, pois as famílias pobres não estão investindo o suficiente em educação de seus filhos e a qualidade do ensino primário é baixa” (grifos nossos).

Estas “certezas” – o que seriam: pressupostos? conhecimentos? estereótipos? estigmas? estratégias ideológicas? – vêm orientando (ou justificando) tomadas de decisão no plano de políticas educacionais brasileiras (Coraggio, 1996; Haddad, 1998; De Tommasi, 1996). Por exemplo, o projeto *FUNDESCOLA 1* – cujo título formal é *School Improvement Project* – que prevê um empréstimo de US\$ 62,5 milhões do Banco Mundial para o Brasil, no sub-tópico *Poverty Related Factor* do tópico *Strategic Context* afirma:

Fatores relacionados à pobreza: em 1990, pelo menos 40% das crianças com menos de 15 anos viviam em famílias pobres (...) Esta pobreza generalizada afeta diretamente a capacidade de crianças frequentarem a escola, porque seus pais comparam os benefícios de um provedor de renda mais aos ganhos futuros decorrentes de maior escolaridade. Em 1996, uma publicação do UNICEF e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que entre crianças de 10 a 14 anos, 29% no Nordeste e 27% no Centro-Oeste trabalhavam fora de casa mais de 40 horas por semana. No Brasil, cerca de 4,6 milhões de crianças entre 10 e 17 anos trabalham e estudam, enquanto 2,7 milhões apenas trabalham. Estes indicadores demonstram o efeito da percepção dos benefícios reduzidos de um sistema educacional marcado por altas taxas de repetência, de baixa aquisição escolar e de conclusão de curso (World Bank, 1998, p. 5).

A sequência argumentativa que, retoricamente, associa a justificativa econômica à proposta de empréstimo para o projeto, assume que: há baixa demanda por educação da parte dos pobres; a escolha das famílias das classes populares é determinada apenas por cálculos custo-benefício; as crianças das classes populares participam da PEA por razões estritamente econômicas; as famílias se colocam diante da escolha de estudar ou trabalhar; a baixa produtividade da escola brasileira diminui seu poder de “atração”; o investimento em educação reduz a desigualdade entre países e entre pobres e ricos⁵.

Evidentemente, não somos contrárias a um maior investimento em educação no Brasil, nem discordamos do diagnóstico da baixíssima produtividade da escola brasileira, que aumenta o desalento das famílias e crianças quanto ao valor e significado que se podem atribuir à educação formal. Além disso, não iremos, aqui, esmiuçar os vários problemas que vêm sendo detectados nos planos teórico, metodológico, político e econômico das propostas do Banco Mundial para reformar os sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos (Coraggio, 1996; Haddad, 1998; Lauglo, 1997; Torres, 1996, Warde, 1992; Rosemberg, 2001). Destacamos, apenas, o viés economicista da argumentação. Isto é, o qualificativo economicista é empregado em acordo com a análise de Coraggio, e não porque o Banco Mundial

(...) realiza a análise necessária dos aspectos econômicos do sistema educativo, nem porque enfatize a urgente necessidade de investigar as demandas de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento. É, em primeiro lugar, porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado (1996, p. 102) .

Também, não vamos nos deter na apresentação de evidência de que o trabalho infantil seja apenas apanágio de crianças pobres de países pobres:

Recentemente (no início de julho de 2000) a ONG Save the Children denunciava a existência de 1,5 milhões de crianças, predominantemente hispano-americanas, a trabalhar nas explorações agrícolas dos Estados Unidos da América; em Inglaterra, um conjunto numeroso de investigações calcula em um terço do total de crianças inglesas as que têm experiência de envolvimento em trabalho em part-time de outrém (James, Jenks e Prout, 1998:113); outras investigações dão conta de exploração do trabalho das crianças em vários quadrantes do mundo [e.g., Schlemmer (Org), 1996, apud Sarmento, 2001, p. 5].

No caso específico das análises do Banco Mundial sobre educação e trabalho infantil, os valores que informam as decisões de pais e crianças das classes populares são desconsiderados, substituídos por uma engenharia social em

que pais são tratados apenas como “consumidores de serviços” educacionais e filhos como agentes passivos de determinações parentais. Ora, quando pesquisadores vão a campo, como veremos adiante, a escutar pais, filhos, professores, empregadores, encontram uma dinâmica social que nem sempre se adequa à lógica da economia de mercado.

O documento brasileiro selecionado para ser analisado aqui – *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas* (Brasil, MTb 1998) – apresenta concepção equivalente à do Banco Mundial sobre pobreza, trabalho infantil e educação. A proximidade com o viés economicista evidencia-se, especialmente, na incorporação da metáfora dos “círculos vicioso e virtuoso” de pobreza em consonância com a política educacional brasileira que se alinhou ao modelo de reforma educacional preconizado pelo Banco Mundial (Haddad, 1998).

Porém, as circunstâncias para as quais foi elaborado – ser apresentado como documento oficial brasileiro pela Sr^a Ruth Cardoso na Conferência de Oslo de 1997 – e o apoio em pesquisas gerou um texto por vezes ambíguo.

O texto se inicia com o discurso da Sr^a Ruth Cardoso, enquanto presidenta da Comunidade Solidária. Seu discurso reflete tensão entre a argumentação acadêmica e a representação oficial em fórum internacional

Ruth Cardoso (1998, p. 3) reconhece a complexidade da questão do trabalho infantil e a ausência de “uma compreensão plena do fenômeno”. “Sabemos que o problema está associado, embora não restrito, à pobreza, à desigualdade e à exclusão social. Mas sabemos, também, que existem outros fatores, igualmente importantes, como os de natureza cultural que dizem respeito a formas tradicionais e familiares de organização econômica” (Cardoso, 1998).

Seu discurso anuncia os programas brasileiros envolvidos com a erradicação do trabalho infantil, salienta a necessidade do “estabelecimento de metas realistas” e, com certa ênfase, critica medidas punitivas internacionais aos países que não conseguiram erradicar o trabalho infantil.

Não resta dúvida de que o trabalho infantil é preocupação legítima da comunidade internacional. O tratamento do assunto, no entanto, deve privilegiar a via construtiva, e não a ação punitiva. Punição deve ser deixada para o âmbito interno dos Estados, porque o que se quer é atingir diretamente os culpados pela exploração do trabalho infantil e incentivar as autoridades a adotar medidas dissuasivas eficazes. Já no plano internacional, é muito difícil dissociar medidas punitivas, de qualquer espécie, de interesses estranhos ao nosso objetivo, como os de natureza comercial” (Cardoso, 1998, p. 4).

Ou seja, o documento sinaliza um interlocutor: os países estrangeiros com os quais o Brasil comercializa apontando “interesses” internacionais de “natureza” comercial.

Com efeito, em 1994 o Brasil foi um dos países contemplados no relatório *By the Sweat and Toil of Children: the use of child labor in American imports*

do Bureau of International Labor Affairs do U.S. Department of Labor. Além disso, o Sistema Geral de Preferências da União Européia – que concede acesso preferencial a mercados – estabeleceu, a partir de 1998, preferências comerciais a países que ratificaram a convenção 138, que define idade mínima para o trabalho (Veiga, 1998, p. 50). E, em 1997, foi deflagrada em Viena, na Áustria, uma campanha que estimulava a população a boicotar suco de laranja exportado pelo Brasil em decorrência de anúncios sobre o emprego de mão de obra infantil. Além de razões humanitárias, a posição do Brasil no comércio exterior tem sido considerada como uma das forças que impulsionou a atual política brasileira de erradicação do trabalho infantil (Veiga, 1998).

O documento oficial brasileiro prossegue com o discurso do então Ministro do Trabalho à Conferência de Oslo, que focaliza as ações desenvolvidas pelo governo brasileiro em torno de dois eixos: a) políticas gerais de desenvolvimento econômico e social; b) políticas específicas de combate ao trabalho infantil.

No plano das políticas gerais, esse documento destaca duas dimensões: o desenvolvimento econômico, com justiça social, decorrente do plano de estabilização da moeda; prioridade para o ensino fundamental “condição necessária para reduzir a pobreza e (...) medida efetiva para combater o trabalho infantil” (Paiva, 1998). Seu discurso termina enfatizando esta vertente:

O propósito do governo brasileiro é o de garantir que todas as crianças possam exercer plenamente sua cidadania. (...) O Brasil, nesse particular, resgatou sua capacidade de escolher o seu futuro e de realizar os seus sonhos. Um desses sonhos é o de retirar as crianças das ruas e do trabalho e de colocá-las na escola, onde é o seu lugar. Estou certo de que esse dia não está distante (p. 7).

A análise que fizemos do corpo do documento conduziu-nos a aprender uma sequência argumentativa que pode ser identificada como produção ideológica na concepção de John B. Thompson (1995): produções simbólicas que sustentam relações de dominação.

a) O fato de que, conforme o documento, são as famílias que decidem se as crianças devem ou não trabalhar, entendendo-se família como pais, não incluindo-se a própria criança como sujeito ativo, que possa eventualmente, ter uma participação nesta decisão. “(...) a inserção precoce de muitas dessas crianças deve-se a uma decisão de sua família que, como estratégia para aumentar suas cotas na produção e complementar a renda, utilizam o trabalho infantil no processo produtivo” (Brasil, MTb, 1998, p. 32).

b) O documento afirma que as determinações do trabalho infantil são múltiplas e complexas, porém focaliza principalmente sua associação com a pobreza: “O trabalho precoce, como causa da transmissão da pobreza entre gerações fundamenta o estabelecimento de duas relações: a da pobreza ser

uma das causas do trabalho precoce e a de o trabalho precoce por sua vez constituir uma das causas da pobreza futura.”

Esta forma de análise, no documento brasileiro e em outros, reifica o trabalho infantil, reificação que transforma uma expressão descritiva – participação de crianças no mercado de trabalho – em síndrome de patologia pessoal, familiar ou social e em categoria explicativa. Assim, encontramos na literatura produzida/editada por organismos multilaterais, em documentos oficiais brasileiros e na literatura especializada, expressões tais como “foco”, “crime”, “erradicação”, “reabilitação”, “abolição” para referir-se a crianças, famílias, empregadores associados ao trabalho infantil. Esse enfoque, ao reificar o trabalho infantil, não atenta para as condições em que este trabalho é exercido: omite que crianças pobres que trabalham têm acesso apenas ao trabalho para pobres, e que crianças, adolescentes e jovens competem em um mercado de trabalho que discrimina transversalmente na perspectiva de gênero, de raça e de idade. Segundo essa ótica, a extensão da jornada de trabalho da criança não é relacionada ao reduzido pagamento auferido pelo trabalho executado por crianças, adolescentes e jovens, mas ao trabalho em si. O documento afirma: “de fato, o trabalho infantil reduz, pelo cansaço, a capacidade de concentração das crianças e, ao submeter a sua saúde a riscos e abusos a conduz(...)” (p. 6). Ou seja, a argumentação assume que é inerente ou natural ao trabalho infantil ser excessivo, abusivo, esgotante, explorador, deixando na obscuridade que o abuso, o excesso, a exploração são associados aos valores atribuídos socialmente aos diferentes segmentos populacionais – crianças, mulheres, não-brancos – e ao trabalho que executam⁶.

A naturalização do não-lugar da criança no mercado de trabalho acarreta a naturalização de sua exploração.

Para quem as quer explorar, as crianças constituem uma síntese de todos os casos [passíveis de exploração]: as crianças têm em comum com suas mães não terem um lugar ‘natural’ no mercado de trabalho: se apesar de tudo se consente em admiti-las aí, dir-se-á que se lhes presta um serviço e que esse serviço já é em si um salário (...), [além disso] elas partilham com os imigrantes clandestinos do ponto de vista do direito do trabalho, a condição de serem ‘não pessoas’ (Morice, 1996, p. 272-273, apud Sarmiento, 2001).

O processo de redução argumentativa presente no documento brasileiro constitui uma das bases principais para amparar a proposta de erradicação do trabalho infantil. Sendo o trabalho infantil em si – e não em decorrência das condições em que é exercido – considerado um mal, ele deve ser banido.

c) Como corolário desta reificação do trabalho infantil, o terceiro argumento chave do documento brasileiro é que ele é incompatível com a educação escolar. O documento brasileiro encontra dificuldade em ajustar este argumento à base empírica disponível no país. Daí o estilo tortuoso do trecho em que procura explicitar as articulações entre trabalho e educação.

O conflito entre trabalho e escola tem desdobramentos imediatos por causa do impacto do trabalho precoce sobre a evasão escolar e, no longo prazo, sobre a escolaridade obtida. No primeiro caso, a literatura sobre o tema atesta que há uma relação inversa entre trabalho precoce e frequência à escola. Todavia, essa evidência não fornece a direção da causalidade. A causalidade relevante ocorre quando o trabalho precoce é a nítida causa do absenteísmo escolar. A relação inversa é possível quando as próprias famílias pobres percebem a má qualidade da educação e preferem retirar ou não colocar as crianças na escola, conduzindo-as precocemente ao mercado de trabalho.

A implicação mais importante desse fato é, independentemente da direção da causalidade, sobre as estratégias de combate ao trabalho infantil, que devem, de forma inevitável, conter um componente de inserção dessas crianças em escolas de boa qualidade; porque elevar a qualidade da educação no país é, de forma geral, uma estratégia eficiente de reduzir a influência que o trabalho infantil exerce sobre o absenteísmo e a evasão escolar.

No segundo caso, ou seja, naquele em que o trabalho precoce exerce influência sobre a escolaridade obtida, infere-se que trabalhar hoje pode viabilizar o estudo amanhã, seja para financiá-lo, seja porque o trabalho é experiência que potencializa a educação futura. Assim, trabalho e estudo podem ser temporariamente complementares, não apresentando o mesmo grau de conflito observado num dado momento do tempo. Ou seja, a relação entre trabalho e educação varia ao longo do ciclo da vida (Brasil, MTb, 1998, p. 10).

Ou seja, o documento incorpora um dado de pesquisa macro (PNAD), de que crianças e adolescentes tendem a associar o trabalho aos estudos, porém não dá conta de responder à complexidade das articulações entre crianças, desigualdade, trabalho e educação, pois sua meta é propagandar a bandeira de erradicação do trabalho infantil⁷.

Procuraremos, a seguir, contrapor ao reducionismo argumentativo dos documentos analisados – que nos parece de natureza ideológica –, a complexidade dessa experiência humana, que se apreende em pesquisas que procuram entender a participação de crianças na PEA também a partir da lógica de seus atores: crianças e famílias.

Pesquisas sobre participação de crianças no mercado de trabalho e educação

Pesquisas no campo das Ciências Sociais, principalmente realizadas a partir dos anos 80 e com crianças/adolescentes trabalhando em meio urbano, apontam para um quadro bastante complexo que muitas vezes se contrapõe à retórica argumentativa anterior. Pensamos que a complexidade pode ser evidenciada nos casos em que o pesquisador focaliza a participação de crianças na PEA, descartando a conotação de síndrome de patologia familiar ou social ou o uso

explicativo da categoria trabalho infantil, do tipo: “a criança sai da escola para trabalhar”.

Apesar da intensa concordância entre diversos pesquisadores brasileiros de que a pobreza seria o principal determinante da participação de crianças no mercado de trabalho, Barros et al. (1994) discordam desta conclusão com base em análises bastante sofisticadas das PNADs. Partindo da constatação de que as taxas brasileiras de participação de crianças na PEA são constantes nos últimos 30 anos (em torno de 20%), Barros et al. (1994) consideram que se trata de um fenômeno estrutural para além da pobreza (Tabela 1). Encontram nos dados que analisam três fortes argumentos explicitados a seguir.

a) A partir de uma comparação latino-americana constata-se que o índice brasileiro de participação de crianças na PEA não corresponde à posição que o país ocupa quanto ao nível de renda per capita, mesmo quando ajustado, frente a outros países latino-americanos.

b) A variação temporal e regional das taxas de participação de crianças na PEA não está associada a variações no índice de pobreza da região ou do período. Mantendo o nível de renda familiar constante, uma região metropolitana mais rica (como São Paulo) apresenta taxas de participação de crianças na PEA mais altas que uma outra mais pobre (Fortaleza, por exemplo).

c) Apesar da associação intensa entre nível de renda familiar e participação na PEA (Tabela 2) – indicador geralmente usado por pesquisadores para concluir sobre a relação causal focalizando apenas a oferta de mão de obra –, Barros et al. (1994), através da análise de regressão, encontram uma pequena contribuição do trabalho infantil na renda familiar, contribuição insuficiente para explicar que a pobreza seja a causa principal que levaria crianças e adolescentes brasileiros a trabalharem (Barros et al., 1994).

Evidentemente, como mostram vários pesquisadores (Alvim, 1984; Fausto & Cervini, 1991; Gouveia, 1983; Machado Neto, 1979; Spindel, 1985; Zylbers-tajn, Pagotto & Pastore, 1985), quanto maior a renda familiar menor a participação de crianças na PEA. Porém:

a) nem todas as crianças e adolescentes provenientes de famílias com menores níveis de rendimento participam da PEA, sejam residentes rurais ou urbanos;

b) crianças e adolescentes provenientes de famílias com rendimentos médios também participam da PEA;

c) a participação de crianças e adolescentes na PEA sofre o impacto das variáveis sexo e cor/raça para mesmo nível de rendimento familiar. Ela é mais intensa para meninos que para meninas e para crianças negras do que para crianças brancas (Barros & Mendonça, 1991; Tabelas 1 e 3). Ou seja, quanto a estas últimas variáveis, a PEA infantil apresenta perfil equivalente à PEA adulta, evidenciando articulações entre a taxa de atividade de crianças e a estrutura do mercado de trabalho (demanda por mão de obra e segmentação).

Sintetizando as observações anteriores: a busca de compreensão da participação de crianças na PEA deve levar em consideração não apenas atributos da oferta de mão-de-obra (renda e escolaridade), mas também características do mercado, como sua estrutura de empregos e salários.

Se a pobreza no seu conjunto não explica as taxas de participação de crianças na PEA, pesquisadores foram em busca de diferenciadores da pobreza. Dentre estes, destacaram a migração rural urbana e a composição familiar (Pires, 1988). Porém, desde o final dos anos 80, Alvim & Valladares (1988, p. 39) já encontravam estudos na bibliografia brasileira que não mais reduzem “o trabalho infantil à exploração capitalista da força de trabalho. Reconhecem as condições gerais de exploração da classe trabalhadora, mas não a consideram como a única explicação para a existência do trabalho infantil”. Esta brecha foi especialmente aberta por estudos antropológicos e sociológicos atentos aos significados que pessoas atribuem a seus atos. Ou seja, estudos que não descartaram de suas análises a perspectiva da cultura. Nos últimos anos, especialmente antropólogos vêm revelando entre camadas populares urbanas valores associados ao trabalho que se relacionam tanto ao zelo moral para com o filho, quanto à ética familiar da reciprocidade (Dauster, 1992; Sarti, 1994; Heilborn, 1997; Freitas, 1998)

Alguns pesquisadores apreenderam uma lógica de relacionamento entre famílias de classes populares urbanas, que não se reduz à avaliação de custo-benefício individualista, apreendida, por vezes, em famílias das camadas médias urbanas modernas ou em teorias econômicas. Tania Dauster (1992) foi uma das pesquisadoras que mais contribuiu para apreender significados atribuídos pelos setores populares brasileiros ao trabalho infantil, para além da instância econômica. O trabalho de crianças, nos setores populares urbanos, pode ser reinterpretado não como uma coação econômica mas como escolha e decisão. “O trabalho infantil é naturalizado e até legitimado de forma ambivalente e contraditória, na medida em que expressa a lógica do código relacional predominante nas camadas populares”. Se aos pais cabe dar casa e comida, aos filhos cabe retribuir em troca, através da obrigação ou ajuda, no espaço doméstico, ou no trabalho fora de casa. Como informou uma de nossas entrevistadas, explicando por que trabalhava como distribuidora de folhetos, “eu achava que tinha obrigação (...) de devolver tudo o que eu gastei da minha mãe, roupas, sei lá, entendeu? Queria pagar, retribuir para ela tudo que ela fez por mim, até essa idade.” (Marina, 14 anos). Ou seja, a retribuição não é um projeto para o futuro – a velhice dos pais – mas para o presente (Freitas, 1996)⁸.

Pais e mães dos setores populares urbanos podem estimular seus filhos para que trabalhem também como expressão de zelo moral, por medo da vagabundagem e do ócio, do perigo da rua e das más companhias (Sarti, 1994; Paparelli, 2001). “Para pais e professores, a escola tem outra função importante, além de garantir um melhor futuro para filhos/alunos: protegê-los do mundo da marginalidade, através do forte caráter disciplinador e moralizador que

atribuem à instituição” (Paparelli, 2001, p. 159). O medo do ócio, que aparece em depoimentos de pais e mães especialmente sobre filhos homens adolescentes, não decorre apenas de significados culturais das camadas populares, mas também da duração real da escola brasileira que pode oferecer jornadas muito curtas. Não havendo, no Brasil, a tradição da jornada escolar integral, crianças e adolescentes das classes populares dispõem de longas horas de tempo livre sem terem à disposição instituições públicas suficientes para oferecer atividades culturais ou de guarda (cuidado)⁹. A escola brasileira, pouco exercendo a função de guarda graças à sua curta jornada, contribui para a ressignificação do trabalho: trabalhando, as crianças estão ocupadas e supervisionadas; não estão soltas e sujeitas às influências nefastas das más-companhias (Sarti, 1994). Considera-se, então, que crianças, especialmente de meio urbano, podem encontrar no trabalho uma instituição de socialização complementar à família e à escola (Dauster, 1992). “Uma das hipóteses [para compreender o trabalho infantil] seria a de inserção do jovem no mercado de trabalho como uma estratégia do sistema de socialização das camadas populares, que não se opõe necessariamente à escola, mas ao contrário, deve completá-la” (Dauster, 1992, p. 33).

Renata Paparelli (2001, p. 160) destaca que a preocupação das mães de alunos/as com atraso escolar que entrevistou – migrantes dos setores populares morando em São Paulo – “gira em torno da ‘preparação para o futuro’[a escola] e da ‘proteção contra os descaminhos’ [o trabalho]”. Desta ótica, a estruturação do sistema escolar em curta jornada facilitaria a participação de crianças no mercado de trabalho.

Demartini (1988), pesquisando famílias de trabalhadores rurais do Estado de São Paulo, encontrou entre os pais esta mesma compreensão de complementaridade escola-trabalho. Para essa autora, em meio rural, “o trabalho em si de crianças e jovens não constitui grande obstáculo à sua escolarização dependendo das condições em que este ocorre, isto é, das relações de trabalho estabelecidas” (p. 36).

A busca de complementaridade entre escola e trabalho evidencia-se através de dados coletados pelas PNADs nas últimas décadas: a expansão da escolaridade fez aumentar o grupo de crianças que simultaneamente trabalham e estudam (Tabela 5). Ou seja, o aumento da escolaridade de crianças no Brasil não parece ter diminuído a taxa de participação no mercado de trabalho (Tabela 1), mas aumentado a escolaridade da PEA infantil (Tabela 4) e o grupo de crianças que associam o trabalho ao estudo (Tabela 5)¹⁰.

Esta complementaridade pode significar, também, que os rendimentos auferidos com o trabalho podem permitir à criança arcar com custos da educação escolar, tais como transporte, alimentação e vestuário (Gouveia, 1983; Freitas, 1996; Madeira, 1997).

Porém, associar trabalho e estudo não parece ser uma experiência fácil para a criança, nem parece ter sido resolvida pelo sistema escolar¹¹. Os índices

de reprovação das crianças e dos adolescentes que estudam e trabalham é mais alto que o das crianças e dos adolescentes que só estudam (UNICEF/IBGE, 1997; Rosenberg et al, 1986). De um lado, deve-se levar em conta que a jornada de trabalho de crianças ocupadas das camadas populares pode ser longa: 24,04% das crianças de 10 a 14 anos ocupadas trabalham pelo menos 40 horas por semana (PNAD 95/IBGE, 1997). A extensão desta jornada de trabalho pode ser consequência tanto do tipo de ocupação, quanto dos salários extremamente baixos (54,78% das crianças de 10 a 14 anos recebem até meio salário mínimo) e ainda da demora na locomoção entre casa, trabalho e escola, em decorrência da especulação imobiliária (populações pobres urbanas tendem a residir nas periferias) e da precariedade do transporte público. De outro, é necessário, também, levar-se em conta que crianças e adolescentes que trabalham longas jornadas e estudam tendem a frequentar cursos noturnos, cuja qualidade média é inferior à de cursos diurnos, para qualquer tipo de aluno¹².

Ou seja, a baixa produtividade escolar de alunos trabalhadores não se explica apenas por atributos associados a criança e aos adolescente, às suas famílias ou às condições de trabalho, mas também ao tipo de escola que se lhes oferece. Observa-se uma relação complexa entre estudo, trabalho e expulsão (ou abandono) da escola. Por exemplo, analisando o índice de reprovação de crianças brancas e negras paulistas, encontramos taxas de repetência mais alta entre os negros que entre os brancos, seja quando apenas estudavam ou quando associavam trabalho e estudo, mesmo controlando o nível de rendimento familiar. Constatam-se, pois, processos de discriminação dentro do sistema escolar, que afetam o aproveitamento escolar de alunos pobres e negros, trabalhadores ou não (Rosenberg et al., 1986).

O fato de meninos apresentarem piores resultados escolares que as meninas (Rosenberg, 2001) pode explicar, em parte e indiretamente, sua maior participação no mercado de trabalho. Retenções sucessivas tornam meninos e adolescentes “alunos velhos”, que se sentem inadequados em classes com os mais novos, propiciando desânimo escolar e ingresso no mercado de trabalho. Porém, o maior índice de repetência de meninos sugere também uma dinâmica psicossocial de gênero que não vem sendo considerada como deveria, por estudos nacionais ou internacionais. Uso de drogas, acidentes de trânsito, experiência de situações de violência são mais frequentes entre púberes (10 – 14 anos) de sexo masculino que de sexo feminino, indicando, talvez, a interposição de maior conflito para os meninos na construção de sua identidade de gênero nesta fase da vida, nas sociedades contemporâneas (Laurenti et al, 1998). Mas que se atente para o foco de nossa observação, bastante diverso da essencialização de atributos masculinos, como se depreende de documento do Banco Mundial sobre o ensino médio brasileiro (Banco Mundial, 2001, p. 37): para o Banco Mundial, os rapazes seriam mais sensíveis a pressões para entrar no mercado de trabalho, em decorrência de sua “maior *tendência* para tomar riscos e mais independência financeira” (grifos nossos)¹³.

Renata Paparelli (2001, p. 162) identifica um “minucioso processo familiar [materno] de seleção dos filhos para o trabalho” a partir da adolescência, no qual evidencia, também, uma certa influência do sexo do adolescente: as razões que orientaram as mães das camadas populares urbanas a orientar os filhos para o trabalho antes de terminar o ensino fundamental relacionam-se não apenas aos resultados escolares mas também à identificação de “condutas tidas como problemáticas, que os torna mais vulneráveis aos perigos do mundo (...) ‘ser rueiro’, ‘ter muitos amigos’, agir de modo ‘indisciplinado’, ser ‘ vaidoso demais’ são algumas das características indesejáveis, detectadas pelas mães como indicativas de que o filho precisa trabalhar”, características estas identificadas mais frequentemente entre os rapazes.

Para um conjunto de pesquisadores(as), a ineficiência do sistema educacional brasileiro tem sido considerada uma das principais razões da expulsão do sistema educacional de crianças que trabalham e das que não trabalham. Nesta sociedade – em que são usados oito anos e meio, em média, para completar quatro séries escolares do ensino fundamental – o “abandono” escolar pode decorrer da própria ineficiência da escola e não do trabalho (Madeira, 1986; Ferretti & Madeira, 1992; Paparelli, 2001). Se, em muitos casos, família e criança buscam a complementaridade entre trabalhar e estudar, a exploração que o mercado de trabalho impõe à mão-de-obra infantil, os processos de exclusão interpostos pelos serviços públicos às camadas populares, e o sistema escolar de baixa qualidade impedem tal associação. Banco Mundial e governo brasileiro acreditam que a melhoria da qualidade do ensino constitui estratégia suficiente para controlar “a atratividade” do mercado de trabalho para crianças brasileiras das camadas populares. Oxalá! Resta saber se as medidas propostas serão eficientes, seja para melhorar a educação, seja para ampliar o capital cultural de segmentos dominados, seja para efetivar uma revolução cultural.

Quando nos referimos a uma revolução cultural, temos em mente conclusões de pesquisadoras que, ao lado do nível de renda e da qualidade da oferta educacional, estão atentas às atitudes e aos valores de setores populares frente ao prosseguimento da educação (Gouveia, 1983; Sposito, 1994; Gomes, 1997). Ou seja, pesquisadoras que se perguntam sobre qual a posição de uma escolaridade prolongada na hierarquia de valores de famílias e de crianças brasileiras das camadas populares.

Gomes (1997), a partir de pesquisa longitudinal, observa que até 11-12 anos, em setores populares urbanos, a escola e a família constituem o centro da vida infantil. A partir desta idade, a escola vai perdendo importância na vida das crianças, apesar de se reconhecer, no plano discursivo, a importância da educação¹⁴. Porém, “há quem assuma sem constrangimento visível o fato de não gostar de estudar; a grande maioria levanta a importância da escola a ensinar leitura, escrita, aritmética e alguns conhecimentos gerais” (Gomes, 1997, p. 59).

O espanto da pesquisadora se amplia quando encontra, mesmo no mercado de trabalho urbano e globalizado de uma cidade como São Paulo, oportunidades de trabalho para crianças e adolescentes, jovens e adultos com baixo nível escolar. Ou seja, atitudes e valores familiares podem ser compartilhados – até certo ponto, reafirmados – pelo próprio mercado de trabalho que acolhe trabalhadores com escolaridade mínima.

“De acordo com a encarregada de selecionar os candidatos a emprego, os critérios [para ser contratado]: ser não-fumante; ter boa aparência (ser digno, limpo, honrado); ser dinâmico, flexível, rápido; uma pessoa atirada, ter boa coordenação motora e habilidade manual; e, sem ser eliminatório, *talvez o primeiro grau*”. E a autora conclui: “Ora, se é frágil a atribuição de valor ao saber escolar *em si* e se, de outra parte, a escolaridade é percebida como tendo pouco impacto, conseqüências insuficientes na vida adulta de cada um deles, de fato *o esforço* a ser dispendido na condição de aluno é sentido como demasiado, é desproporcional, não lhes parece compensador” (Gomes, 1997, p. 60-61, grifos da autora).

Se crianças, jovens e adultos percebem o impacto da escolaridade na mobilidade social, atribuindo, então, certo valor ao prosseguimento da educação, percebem também os limites desta mobilidade. Ou seja, não são adeptos ferrenhos da teoria do capital humano. “*Eu queria ser professora, fazer magistério, só que não vale a pena fazer magistério, eu vou ganhar pouco, vou ficar vários anos estudando, não ia adiantar nada, aí depois eu desisti*” (mulher adolescente que distribui folhetos nas ruas de São Paulo, entrevistada por Freitas, 1996 e Oliveira, 1996).

Quando pesquisadores se dispõem a escutar crianças e adolescentes sobre escola e trabalho, podem voltar surpresos, pois encontram muitas vezes pessoas que tomam decisões quanto ao trabalho, que podem afirmar que gostam de trabalhar, que podem afirmar que não gostam de estudar, e que associam a escola não só ao estudo mas, também (e, às vezes, sobretudo), à sociabilidade. A impressão que se tem, de vários destes relatos, é a possibilidade de crianças e adolescentes ressignificarem ou ampliarem as funções consignadas a estes espaços de vida (Gouveia, 1983; Spindel, 1985; Dauster, 1992; DIEESE, 1997; Madeira, 1997; Freitas, 1998).

Frequentar a escola não significa apenas estudar: pode ser ocasião para fugir do trabalho doméstico, escapar ao ócio, encontrar amigos (Bernardes, 1989). Trabalhar não significa apenas ganhar dinheiro: pode ser ocasião para escapar do trabalho doméstico, fazer amizades, conhecer a cidade, ter mais liberdade (Freitas, 1998).

Além disso, nem sempre os filhos seguem imperativos e determinações parentais, especialmente na entrada da puberdade ou adolescência. Por exemplo, Demartini (1988) constatou, entre famílias de agricultores paulistas, que os filhos trabalhavam mais (em maior número) que a expectativa dos pais. Spindel (1985) também observou que mais da metade das crianças e adoles-

centes que trabalhavam no mercado formal haviam tomado esta iniciativa por conta própria, segundo informam nas entrevistas:

Se o rumo tomado pelos adolescentes recebe influência decisiva da família e da escola, nem por isso podemos considerá-los passivos. Mesmo com todo o controle, 'conselhos', vigilância e 'apoio' das mães, a conduta dos filhos não corresponde totalmente à imposta pelos pais (...) o fato de muitos desses alunos [entrevistados] serem considerados indisciplinados pela escola, reforça ainda mais a idéia de resistência (Paparelli, 2001, p. 168).

Gouveia (1983) espantou-se quando encontrou quase unanimidade na resposta de crianças e adolescentes que não gostariam de parar de trabalhar.

Assumindo a obrigação de ajudar os pais, os menores se sentem com o direito de gozar de certos privilégios negados às crianças. O próprio fato de sair para trabalhar, muitas vezes além dos limites do bairro, os torna menos sujeitos à supervisão da família (...) Trabalhar, trazer dinheiro para casa, dá ao menor certo status no seio da família, com o que ele se sente mais seguro para reagir quando submetido a tratamento disciplinar severo (Gouveia, 1983, p.61).

Freitas (1996), ao mesmo tempo em que registra relato de crianças/ adolescentes mulheres que se referem ao gosto, prazer por trabalhar (muito associado à sociabilidade), também registra queixas, reclamações e reivindicações quanto às condições de trabalho: cansaço, desgaste físico, risco, maltrato do corpo¹⁵. Ou seja, estas crianças não parecem ser pessoas passivas ou acrílicas, sem vontade.

Os que freqüentam as aulas no período noturno queixam-se de que ficam cansadas pelo fato de precisarem se levantar às seis horas da manhã, ou mesmo antes, e só poderem se deitar à meia-noite. Por outro lado, alguns se queixam da prepotência dos chefes ou mesmo de colegas adultos que procuram explorar seu trabalho, como acontece com os office-boys, que acabam fazendo serviços de interesse pessoal das secretárias, fato do qual se ressentem (Gouveia, 1983, p. 61).

Infelizmente, as pesquisas brasileiras param na constatação destes afetos. Pouco avançaram na construção de um quadro de referência teórico que leve-se em conta as contradições geracionais (não estaria ocorrendo um embate pelo direito ao trabalho?)¹⁶.

Assim mesmo, a base empírica é suficientemente densa para que o governo brasileiro e Banco Mundial dimensionem a extensão da revolução cultural subjacente à proposta da erradicação do trabalho infantil através de uma escolaridade prolongada¹⁷. O desafio seria tentador se quatro condições fossem preenchidas.

a) Se tivéssemos segurança de que os valores que acompanham os processos de modernização globalizada signifiquem apenas avanço para a humanidade. Ora, como bem afirmou o pesquisador norueguês Lauglo:

Educação em massa é parte da transformação modernizante das sociedades. Junto com seus benefícios, esta ampla transformação acarreta muitas tensões e custos, por exemplo: enfraquecimento comunitário e de laços familiares. O impacto moral e social da escolarização não é enfrentado no documento [Prioridades e Estratégias para Educação do Banco Mundial]. Tampouco são considerados os problemas que as escolas podem gerar ou o potencial que podem ter para remediar as disfunções sociais da modernização e para restaurar a coesão social. De São Petesburgo na Rússia, até Lagos na Nigéria (e, sem dúvida, na própria capital dos EUA), os elevados níveis de criminalidade dão testemunho sobre a decadência moral subjacente à modernização. É difícil aceitar que o jogo mais livre das forças de mercado em educação e a ênfase em habilidades e conhecimento de disciplinas exatas contribuam para o equacionamento de tais problemas (1997, p. 16).

b) Seria conveniente, também, que tivéssemos alguma segurança quanto à disponibilidade e fonte de recursos para tal empreitada, especialmente nesta época de ajuste econômico e jogo descontrolado do capital internacional nas bolsas de valores. Em primeiro lugar,

(...) deve-se notar que empréstimos de organizações internacionais, objetivando estimular reformas, terminam por aumentar a dívida externa. No caso do Brasil, em dez anos – de 1987 a 1997 – o país recebeu um total de US\$ 14,9 bilhões dos Bancos Mundial e Inter-Americano, tendo desembolsado para estas instituições um total de US\$ 25,2 bilhões, incluindo US\$ 10,2 bilhões de taxas e lucros (Zibas, 1999, p. 3).

c) Seria conveniente, ainda, que tivéssemos alguma segurança ou controle de que as novas práticas introduzidas para acelerar o fluxo de alunos no sistema escolar, em nome de evitar a saída “precoce para o trabalho”, não provocassem, elas mesmas, novas formas de exclusão “brandas”. Ora, Paparelli (2001) mostra como o encaminhamento ao supletivo noturno, uma dessas práticas de correção de fluxo, estimula a própria entrada de adolescentes mais velhos no mercado de trabalho.

d) Além disso, ao definir o ensino fundamental como prioridade exclusiva, inclusive como estratégia para erradicação do trabalho infantil, o governo brasileiro, na atual conjuntura econômica, deixou de investir em outros níveis educacionais, especialmente na educação infantil (creches e pré-escolas). Há algumas evidências de uma estagnação na expansão da educação infantil (Rosemberg, 2001), apesar de crianças pequenas constituírem o segmento populacional brasileiro mais pobre (Rosemberg & Pinto, 1997; Saboia & Saboia, 2000), o que poderia justificar investimento prioritário em políticas educacio-

nais para esta faixa etária. Ora, quando não se ampliam as oportunidades de acesso de crianças pequenas dos setores populares a creches e pré-escolas, está se dificultando que mães participem do mercado de trabalho, e aumentando a pressão para que outros filhos comecem a trabalhar. E esta associação já foi desvelada em estudo macro, usando procedimentos próprios da micro-economia. Referimo-nos à pesquisa de Levison (1991) com base na PNAD 85 que mostrou ser a presença de irmãos em idades pré-escolar a variável com maior poder de explicação do trabalho infantil! Despe-se, pois, um santo para vestir outro. Com certeza, esta seria a relação custo-benefício a ser avaliada com o maior rigor possível.

Tabela 1
Taxas de atividade e escolarização de pessoas entre 10 e 14 anos.
Brasil, 1981-1999*

	<i>Anos</i>					
<i>Taxas</i>	1981	1987	1990	1995	1997	1999
Atividade	19,3	18,5	17,5	18,7	16,9	16,6
Escolarização	78,5	82,1	84,2	89,8	90,5	95,4

Fontes

PNADs 81, 87, 90, 95, 97 e 99 (apud IBG 1988, 1990, 1996, 1998).

* Exclusive zona rural da Região Norte.

Tabela 2
Taxas de atividade e escolarização de pessoas entre 10 e 14 anos por
níveis de renda familiar per capita (S/M) 1981 e 1987. Brasil*

<i>Taxas</i>	<i>Renda familiar per capita (S/M)</i>				
	<i>1/4</i>	<i>1/4 a 1/2</i>	<i>1/2 a 1</i>	<i>1 a 2</i>	<i>Mais de 2</i>
1981					
Atividade	25,9	21,2	16,6	9,7	4,2
Escolarização	60,0	62,4	66,3	77,9	85,8
1987					
Atividade	25,6	20,9	16,5	11,9	5,5
Escolarização	73,1	76,3	83,0	90,09	96,3

Fonte:

PNADs 81 e 87 (apud IBGE 1988 e 1990)

* Exclusive população rural da Região Norte.

Tabela 3
Taxas de atividade por cor e sexo de crianças entre 10 e 14 anos em anos selecionados Brasil*.**

		<i>Anos</i>			
	<i>Atributos</i>	<i>1976*</i>	<i>1987*</i>	<i>1991**</i>	
<i>COR</i>	Branças	16,3	16,7	9,3	
	Pretas	23,3	20,3	13,1	
	Pardas	20,3	20,9	11,3	
		<i>1981*</i>	<i>1985*</i>	<i>1997*</i>	<i>1999*</i>
<i>SEXO</i>	Homens	26,4	26,5	22,3	21,7
	Mulheres	12,2	12,2	11,4	11,4

Fontes:

* PNADs 1976, 1981, 1985, 1987, 1997.

** CENSO 1991.

*** Exclusive zona rural da Região Norte.

Tabela 4
Taxas de atividade de pessoas de 10 a 14 anos por situação do domicílio e anos de estudos. Brasil, 1981 e 1987*.

<i>Anos de estudos</i>	<i>Anos</i>					
	<i>1981</i>			<i>1987</i>		
	<i>U</i>	<i>R</i>	<i>T</i>	<i>U</i>	<i>R</i>	<i>T</i>
<i>Total</i>	11,6	35,2	19,3	12,7	32,0	18,7
<i>Sem instrução e menos de 1 ano</i>	16,6	40,3	30,6	12,9	37,6	27,4
<i>1 a 3 anos</i>	9,5	28,1	15,2	11,1	26,7	15,8
<i>4 anos</i>	13,1	47,6	20,8	13,3	42,1	19,5
<i>5 a 7 anos</i>	12,0	32,5	14,3	14,3	33,9	16,7
<i>8 anos</i>	14,9	9,2	14,3	12,2	36,4	15,0
<i>9 anos e mais</i>	-----	-----	-----	21,2	-----	21,2

Fontes:

PNADs 81 e 87 (apud IBGE 1988 e 1990).

* Exclusive população rural da Região Norte.

Tabela 5
Distribuição de pessoas (%) de 10 e 14 anos por situação de trabalho e
freqüência à escola. Brasil, 1981, 1987 e 1995*.

<i>Situação de trabalho e freqüência à escola</i>	<i>Anos</i>		
	<i>1981</i>	<i>1987</i>	<i>1995</i>
Só estudam	69,9	72,6	76,8
Trabalham e estudam	8,6	9,5	13,0
Só trabalham	10,8	9,2	4,1
Exclusivamente em afazeres domésticos	7,4	5,6	4,2
Não realizam nenhuma destas atividades	3,4	3,0	1,9

Fontes:

PNADs 1981, 1987 e 1995 (apud IBGE 1988, 1990 e 1998).

* Exclusive zona rural da Região Norte

Notas

1. A partir deste momento, empregamos o genérico masculino, abandonando, pois, a fórmula *o(a)* a fim de aliviar o texto.
2. Para uma revisão reduzida da produção acadêmica sobre o tema “trabalho do menor” nas décadas de 70 e 80, reportar-se ao artigo de Bonamino e colaboradoras (1993).
3. A exigência de afastamento do mercado de trabalho para usufruir da bolsa escola pode estimular a censura da informação sobre participação de crianças na PEA.
4. Para José Graziano da Silva, professor da UNICAMP, tais alterações inflacionaram o índice de trabalho infantil (*Folha de S. Paulo*, 23/07/2000).
5. Campos (2000) relata pesquisa de opinião encomendada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação ao IBOPE que entrevistou 2000 pessoas de 16 anos ou mais em 1999 sobre a educação pública. As respostas à pergunta sobre o principal problema da educação pública, a resposta “os pais não se interessam pela educação dos filhos” foi a menos freqüente dentre as categorias cheias (6% das respostas). A principal resposta foi “o salário dos professores é baixo” (34%) seguida de “a necessidade de trabalhar atrapalha os estudos (19%).
6. Patrícia H. Arzabe (2000) foi uma das raras pesquisadoras brasileiras a adotar posição equivalente à nossa, quando afirma: “O trabalho da criança também gera riquezas, que ela não se apropria, a não ser na parcela necessária para sua sobrevivência e, por isso, também é explorado. Desse modo, ficam ocultas as relações existentes entre o trabalho infantil, a acumulação do capital e as desigualdades sociais (...)” (p. 93).
7. Documentos mais recentes produzidos pelo Ministério da Educação (INEP, 1999) e pelo Banco Mundial (2000) sobre o ensino médio, também, reificam o trabalho infanto-juvenil ao imputar-lhe, indiretamente, a determinação do maior sucesso escolar de

- meninas e moças brasileiras. Elas apresentariam melhores indicadores educacionais porque meninos e rapazes participam da PEA (Rosemberg, 2001).
8. Esta lógica de reciprocidade familiar pode ser analisada da perspectiva do dom e da dádiva desenvolvida por Mauss (1974) e, aparentemente, abandonada pela academia brasileira contemporânea.
 9. A *Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1997* (Kappel, 1999), realizada entre 1996 e 1997 pelo IBGE nas regiões Nordeste e Sudeste, evidenciou que o tempo médio de permanência de estudantes na escola de ensino fundamental era: 4h10min na rede particular, variando porém de um mínimo de 3h50min na rede pública do Nordeste, para um máximo de 4h46min na rede particular do Sudeste (p. 84).
 10. Uma avaliação sobre “O impacto social do Programa Bolsa-Escola no Distrito Federal” (Monteiro, 2000) evidenciou, entre outros aspectos, uma queda mas não erradicação do trabalho entre as 120 crianças selecionadas para participar da pesquisa: a taxa de atividade caiu de 14,16% antes da implantação do programa para 6,67%, após a implantação do programa (p. 53).
 11. Sarmiento (2001) oferece uma outra articulação instigante entre trabalho e estudo: a atividade escolar como trabalho.
 12. A Pesquisa sobre Padrões de Vida (Kappel, 1999, p. 82) coletou dados sobre absenteísmo escolar (ausência de pelo menos um dia nos 30 dias que antecederam à pesquisa). No Nordeste e em zona rural, o índice de absenteísmo no turno noturno para ambas as faixas etárias (7 a 14 e 15 a 18 anos) é bem mais alto que no diurno: 41,7% x 26,5% (Nordeste) e 48,5% x 26,5% (rural).
 13. Paparelli (2001) encontrou também professores que aconselham o trabalho a seus alunos “indisciplinados”.
 14. O desejo por frequentar o curso superior foi expresso por 87,5% das mães e 90,84% das crianças de uma amostra de 120 pessoas para cada categoria, residentes no Distrito Federal e beneficiadas pelo programa Bolsa Escola (Monteiro, 2000, p. 55).
 15. Paparelli (2001) também observa este duplo movimento entre as mães que entrevistou: de um lado defendem a entrada dos filhos no mercado de trabalho; de outro, explicitam proteção aos filhos contra o “trabalho árduo, penoso e humilhante” (p. 161).
 16. Arzabe (2000) destaca, entre as justificativas para proibição do trabalho infantil: (...)“o trabalho infantil implica na retirada de postos de trabalho aos adultos, situados, por influência, na faixa da população economicamente ativa (...). Este fato confronta com o princípio consagrado na Constituição Federal da busca de pleno emprego como um dos princípios norteadores da ordem econômica. A fala de sindicatos e de parcela do empresariado situa-se nesta perspectiva” (p. 88). Sarmiento (2001) também aprofunda o debate, ao interpretar a tematização do trabalho infantil como um componente da construção social contemporânea da infância..
 17. Apenas mencionamos, sem aprofundar, o silêncio quanto à erradicação de trabalho infanto-juvenil de prestígio, como nos esportes e nas mídias, que pode ser tão estafante quanto o de menor prestígio.

Referências Bibliográficas

- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. Trabalho infantil e reprodução social: o trabalho das crianças numa fábrica com Vila Operária. In: MACHADO DA SILVA, Luis (Org.), *Condições de vida das camadas populares*. Rio de Janeiro: Zahar, Col. Debates Urbanos, n. 6, p. 59-81, 1984.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. & VALLADARES, Lícia do Prado. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. São Paulo; Campinas, 1988. (Comunicação apresentada à 15ª. Reunião da ABA).
- ANDRADE, Leandro Feitosa. Prostituição infanto-juvenil e mídia. Tese de Doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ANPED. Teses em educação: 1997 e 2000. São Paulo: ANPED, Ação Educativa, 1997/1999. 3v. [CD 1.1 – 1997, CD 1.1 v. 2 – 1999]
- ARRUDA, Marcos. Ong's e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, Livia. (et al.) (Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p. 41-74, 1996.
- ARZABE, P. H. M. Erradicação do trabalho infantil: uma discussão necessária. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (Org.) *Trabalho feminino e cidadania*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000, p. 87-96.
- BANCO MUNDIAL. Relatório Principal. In: *Avaliação da pobreza no Brasil*. Brasília: Banco Mundial: Divisão de Operações de Recursos Humanos / Região da América Latina e do Caribe, v. 1, 1995.
- BANCO MUNDIAL. Ensino secundário: relatório. Download, www.bm.org, fev. 2001.
- BARROS, Ricardo Paes & MENDONÇA, Rosane S. Pinto. As consequências da pobreza sobre a infância e a adolescência. In: FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Ruben (Orgs.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 48-55.
- BARROS, Ricardo Paes (et al.). A pobreza é a principal causa do trabalho infantil no Brasil? Rio de Janeiro: IPEA, 1994, mimeo.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BONAMINO, Alícia; MATA, Maria Lutgarda & DAUSTER, Tania. Educação-trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 84, fev., p. 50-62, 1993.
- BRASIL, Presidência da República. *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas*. Brasília: Presidência da República, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Apoio aos Programas Municipais de Garantia de Renda Mínima para Toda Criança na Escola*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- _____. MEC/INEP. Censo Escolar 1998. Brasília: INEP, 1999.

- BRUSCHINI, Cristina. *Gênero e trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? Brasil, 1985-1995*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 1998, mimeo.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. In: *Idéias*. São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação, n. 2, p. 22-26, 1988.
- _____. A qualidade da educação em debate. *Avaliação Educacional*, n. 22, jul/dez., p. 05- 36, 2000.
- CARDOSO, Ruth. Discurso da Doutora Ruth Cardoso, Presidente do Conselho do Programa Comunidade Solidária, por ocasião da Conferência de Oslo sobre trabalho infantil. In: BRASIL, Presidência da República, *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas*. Brasil: Brasília, 1998.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia. (et al.) (Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.
- DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 82, p. 31-36, 1992.
- DE TOMMASI, Livia. (et. al.)(Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 24-37, 1988.
- DIEESE. O trabalho tolerado de crianças de até catorze anos. *Estudos e Pesquisas*, n. 193, p. 6-23, 1997.
- FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Ruben (Ed.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERRETTI, Celso J. & MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 75-86, 1992.
- FOLHA DE S. PAULO. *Brasileiro faz sexo mais cedo, bebe antes da relação e não usa camisinha*, 21 de Setembro de 1999, Cotidiano p. 2.
- FOLHA DE S. PAULO. *Brasil infla dados de trabalho infantil, mostra estudo*, 23 de Setembro de 2000, Cotidiano p. 5.
- FREITAS, Rosangela Ramos. *Adolescentes trabalhadoras na rua: as distribuidoras de folhetos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- _____. Distribuidoras de folhetos. In: SEADE. *Vinte anos do ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista*. São Paulo: SEADE, 1998, p. 207-211.
- GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego, *Revista Brasileira de Educação*: n. 5/6, p. 53-62, 1997. (Número especial: Juventude e contemporaneidade).
- GOUVEIA, Aparecida Joli. O trabalho do menor: necessidade transfigurada em virtude. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 45-62, 1983.
- HADDAD, Sergio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In:

- VIANNA JR, A. (Org.) *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil. p. 41-51, 1998.
- HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 291-342.
- IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. Sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes 1981-1983-1986*. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. Sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes 1987*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1995*. Rio de Janeiro: FIBGE, 1997.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.
- KAPPEL, M. D. B. Educação. In: IBGE (Org.) *Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1996*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 11-36, 1997. (Número temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina).
- LEVISON, Deborah. Children's labor force activity and schooling in Brazil. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – Economics). University of Michigan, 1991.
- LAURENTI, Ruy. (et al.) *Perfil epidemiológico da saúde masculina na região das Américas: uma contribuição para o enfoque de gênero*. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Saúde Pública, 1998.
- MACHADO NETO, Zahide. Meninos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 31, p. 95-101, 1979.
- MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, p. 15-48, 1986.
- _____. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou ... reclusão. In: MADEIRA, Felícia R., *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/UNICEF, 1997, p. 45-134.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Formas e razões de atribuir presentes. In: *Sociologia e Antropologia*, v. II, São Paulo: EPU, 1974.
- MONTEIRO, Maria Therezinha de L. O impacto social do programa “Bolsa Escola” no Distrito Federal. *Avaliação Educacional*, n. 22, jul./dez., 2000, p. 37-92.
- MORICE, Alain. Le Paternalisme, rapport de domination adapté à l'exploitation des

- enfants, In: B. Schemmer (Org.). *L'Enfant Exploité. Oppression, Mise au Travail, Prolétarisation*. PARIS, Karthala/l'Orstom, 1996, apud SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos "ofícios da criança". Portugal, Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1996, mimeo.
- MYERS, William E. Considering child labour: changing terms, issues and actors at the international level, *Childhood: a global journal of child research*. v. 6, n. 1, p. 13-26, 1999.
- OIT. *Taller Latinoamericano para la formación de estadísticos y diseño de encuestas sobre trabajo infantil*. Colombia: OIT/IPEC, 1998.
- OLIVEIRA, Marli de. Distribuidoras de folhetos: um outro olhar sobre adolescentes em situação de rua. São Paulo: PUC/SP. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PAIVA, Paulo. Discurso do Ministro do Trabalho perante a Conferência Internacional sobre Trabalho Infantil. In: Presidência da República, *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas*. Brasil, Brasília, 1998.
- PAPARELLI, Renata. Trabalho precoce e escolarização: uma trama complexa. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP: Instituto de Psicologia, 2001.
- PIRES, Julio Manuel. *Trabalho infantil: a necessidade e a persistência*. São Paulo: Universidade de São Paulo/FEA/Departamento de Economia, 1998.
- POCHMANN, Marcio. *Inserção ocupacional e o emprego dos jovens*, São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998. (Coleção ABET– Mercado de Trabalho).
- RIZZINI, Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XXI e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, 2001. (no prelo).
- _____. História da educação infantil na Unesco. São Paulo: FCC / FAPESP, relatório de pesquisa, 1998.
- _____. Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 30-45, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia (et al.). *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*, 2v. São Paulo: FCC, 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. e ANDRADE, Leandro Feitosa. Ruthless rhetoric: child and youth prostitution in Brazil. *Childhood: a global journal of research*. v. 6, n. 1, p. 113-131, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina. Pahim. *Criança pequena e raça na PNAD 87*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: DPE, 1997, mimeo.
- SABÓIA, João e SABÓIA, Ana Lúcia. Condições de vida das famílias com crianças até 6 anos. In: *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997: primeira infância*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 25-48.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos

- “ofícios da criança”. Portugal, Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2001, mimeo.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social *Bibliografia sobre o trabalho de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, 1994.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Trabalho infantil, desafio à sociedade: análise do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no período 1996-97*, Brasília: Secretaria de Estado de Assistência Social; IEE/PUC, 1999.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. A família como ordem moral. *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 46-53, 1994.
- SCHELMMER, Bernard. (Org). *L'enfant Exploité. Oppression, Mise au Travail, Prolétarisation*, PARIS, Karthala/l'Orstom, 1996 *apud* SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos “ofícios da criança”. Portugal, Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1996, mimeo.
- SPINDEL, Cheywa. R. *O menor trabalhador: um assalariado registrado*. São Paulo: Nobel; Brasília: Ministério do Trabalho, 1985.
- SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo: USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia. (et al.) (Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-193.
- U. S. Department of Labor. Consumer labels and child labor. In: *By the sweat and toil of children*. USA: U.S. Department of Labor, 1997.
- _____. Department of Labor. Efforts to eliminate child labor. In: *By the sweat and toil of children*. USA: U.S. Department of Labor, 1998.
- _____. Department of Labor. The use of child labor in American imports. In: *By the sweat and toil of children*. USA: U.S. Department of Labor, 1994.
- UNICEF. *A infância brasileira nos anos 90*. Brasília: UNICEF, 1998.
- UNICEF/IBGE. *Indicadores sobre crianças e adolescentes: Brasil, 1991- 1996*, Brasília: UNICEF, Rio de Janeiro: IBGE, 1997.
- VEIGA, J. P. C. *A questão do trabalho infantil*, São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998. (Coleção ABET – Mercado de Trabalho).
- WARDE, Mirian Jorge. As políticas das Organizações Internacionais para a educação. *Em Aberto*, n. 56, p. 13-21, 1992.
- WORLD BANK. *Child labor: issues and directions for the World Bank*. Washington: World Bank, 1997.
- _____. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$ 62.5*

million to the Federative Republic of Brazil for the school improvement project FUNDESCOLA I. Washington: Work Bank, 1998. (Report n°. 17402-BR).

ZIBAS, Dagmar M. L. *Educational reform within a context of economic adjustment: the Brazilian case.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

ZYLBERSTAJN, Hélio; PAGOTTO, Carmen Sílvia & PASTORE, José. *Mulher e o menor na força de trabalho.* São Paulo: Nobel, 1985.

Fúlvia Rosemberg é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Endereço para correspondência:

Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513-900 São Paulo – SP
e-mail: frosemberg@fcc.org.br

Rosângela R. Freitas é Professora Adjunta da Universidade Guarulhos; doutoranda em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do NEGRI -Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade.

Endereço para correspondência:

e-mail: rrfreitas@uol.com.br



GOVERNO, SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA EM FOUCAULT

Lisete Bampi

RESUMO – *Governo, subjetivação e resistência em Foucault.* Neste ensaio, discuto as idéias centrais, desenvolvidas por Michel Foucault, referentes à perspectiva do governo, e os deslocamentos teóricos em suas pesquisas que conduziram a esta noção. Problemático o conceito foucaultiano de poder em suas relações com a resistência e a dominação. Ao analisar as noções de poder e resistência, em fases distintas da produção de Foucault, estabeleço algumas conexões entre o seu pensamento e o de Gilles Deleuze.

Palavras-chave: Foucault, governo, Deleuze, resistência, subjetivação, liberdade.

ABSTRACT – *Government, subjectivation and resistance in Foucault.* In this essay I discuss the central ideas developed by Michel Foucault regarding the perspective of government, and the theoretical shifts in his investigations, which led to this notion. I discuss the Foucaultian concept of power in its relation with resistance and domination. When I analyse the notions of power and resistance, in different stages of Foucault's production, I establish some connections between his thought and the thought of Gilles Deleuze.

Key-words: Foucault, government, Deleuze, resistance, subjectivation, freedom.

A noção de *governamentalidade* aponta para a distinção das mentalidades particulares, das artes, dos regimes de governo que emergiram no início da Europa moderna. Tal noção refere-se a regimes específicos de governo, às formas pelas quais governamos e somos governados, bem como à relação entre o governo do Estado, dos outros e de si mesmo. Procura distinguir mentalidades, artes e regimes de governo envolvidos na produção de práticas e tecnologias específicas. Já o termo *governo* é utilizado de um modo mais geral, referindo-se a qualquer forma – *mais ou menos* – calculada e racionalizada de direção das condutas.

Por volta de 1990, começaram a surgir produções tratando do tema da governamentalidade. Portanto, essa noção não foi empregada tão imediatamente. Foi no final da década de 90 que tais produções tornaram-se significativas. Entretanto, enfatiza Dean (1999), não se pode apontar um caminho comum de utilização das ferramentas conceituais produzidas por pesquisadores nesta área. Sua utilização distribui-se por campos de trabalhos tais como os estudos feministas, as relações internacionais, os estudos de desenvolvimento, de colonialismo e de pós-colonialismo.

Com efeito, uma diversidade de estudos sobre estratégias específicas, tecnologias e práticas para a *conduta da conduta*, vêm sendo produzidos a partir da perspectiva do governo. Dentre esses estudos, encontram-se análises no campo da educação e do currículo (cf. Bampi, 2000; 2001; Corazza, 1999; Popkewitz, 2001; Veiga-Neto, 2000); da emergência da educação e do seguro social (cf. Defert, 1991; Donzelot, 1984; 1988; Hunter, 1994); das novas tecnologias de gerenciamento e de cidadania econômica (cf. Miller & O’Leary, 1992); do controle do crime (cf. O’Malley, 1992; Rose, 2001); das tecnologias de cidadania e das novas estratégias sociais de *empowerment* (cf. Cruikshank, 1999); da regulação da pobreza, do desemprego, da medicina, da psiquiatria e da saúde (cf. Dean, 1991; 1995; Miller & Rose, 1986; Osborne, 1993); das estratégias do *marketing* e das tecnologias de consumo (cf. Greg, 1996), dentre outros.

Por outro lado, críticas e limitações vêm sendo apontadas nessas produções que utilizam a perspectiva do governo em suas análises. Em *Discourses of power: from Hobbes to Foucault*, Hindess (1997b) examina minuciosamente a noção foucaultiana de poder. Uma rigorosa problematização dessa noção encontra-se em *Power as an art of contingency: Luhman, Deleuze and Foucault* (Pottage, 1998). Ortega (1999) e Dean (1999) apontam para os deslocamentos teóricos nas pesquisas de Foucault que o levaram a substituir o conceito de poder pela noção de *governo*.

O’Malley (1998) enfatiza que, ao se afastarem das questões do “porquê”, os estudos em governamentalidade tornaram visíveis o arranjo de estratégias liberais e as tecnologias que possibilitaram conhecer como atingiram seus efeitos. No entanto, a centralidade em abordagens discursivas oficiais dificultou

reconhecer a imbricação da resistência e do governo, bem como as contradições geradas por essa combinação e as práticas de governo necessárias à sua estabilização. O “determinismo discursivo” é repellido pelo reconhecimento de que “a realidade é demasiado refratária para ser capturada por qualquer conhecimento perfeito” (ib., p. 156).

Esse autor argumenta que não é peculiar à literatura sobre governamentalidade prestar atenção à resistência. De um modo geral, há um silêncio quanto às formas pelas quais a resistência e o governo articulam-se de maneira positiva e produtiva. Segundo o autor, esse é um silêncio curioso, na medida em que a ênfase de Foucault na idéia de a resistência jamais estar em uma posição de exterioridade em relação ao poder, não tem sido traduzida para uma posição de destaque nessa literatura.

Dean (1999) enfatiza que o termo *governo* não se esgota no terreno da política, mas o torna inteligível, estabelecendo suas condições práticas, técnicas e epistêmicas de existência. Entendendo que o governo é um local de ação aberto entre o exercício do poder e tudo o que escapa ao seu domínio, e que a ênfase na natureza agonística do poder é um “jogo estratégico entre as liberdades”, Dean realça que a análise das artes de governo não são os únicos componentes do estudo da política. Como propõe Foucault, as análises do poder constam de três níveis: “as relações estratégicas, as técnicas de governo e os níveis de dominação” (Foucault, 1988a, p. 19).

Entretanto, uma das limitações de Foucault nas análises do governo e do liberalismo, argumenta Dean (1999), está em focalizar os dois últimos níveis em detrimento do primeiro. Há que se enfatizar, nas abordagens do governo, não somente a produção e o funcionamento das tecnologias, mas também a produção simultânea do governo. Visto que o governo é modificado por práticas e tecnologias, é necessário, pois, analisar as implicações das formas de racionalidades e ação políticas referidas à luta pelo governo (Hindess, 1997a).

Pode-se dizer que, nos últimos anos, a “leitura” do trabalho de Foucault – em particular, em análises produzidas a partir da perspectiva do governo –, tem sido consideravelmente influenciada pelos estudos de Deleuze (1995a; 1990) e de Paul Veyne (1997, 1982). Aqui é interessante referir o ensaio de Robinson (1999) – *Thought of outside: the Foucault/Deleuze conjunction* – que aponta para a fecundidade de focalizar o entrelaçamento da “caixa de ferramentas” conceituais “deleuzo-guattarianas” com as práticas teóricas de Foucault, para articular, se não um propósito comum, uma “causa comum” (Deleuze, 1992a, p. 107). O autor enfatiza não a produção de uma “leitura deleuziana” de Foucault, muito menos busca fundir ou acabar com suas diferenças – o que Deleuze (1995b, p. 85) chama “suas diferenças de métodos e propósitos”, as quais podem ser cruamente sumarizadas ao longo dos eixos “poder/desejo, história/geografia, arquitetura/fluidez, ou como uma relação inversa para a construção de problemáticas filosóficas compartilhadas” (ib., p. 57).

Deleuze (1992a, p. 109) refere-se a “uma concepção comum” de sua Filosofia com a de Foucault: “não possuíamos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito. Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos”. Por isso, Deleuze buscou “não remontar aos pontos, mas desemaranhar as linhas”: uma “cartografia, que implicava em uma microanálise”, chamada por Foucault de uma microfísica do poder, e por Guattari de uma micropolítica do desejo. Era nos “agenciamentos” que Deleuze e Foucault encontravam “os focos de unidade, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos”, a fim de seguirem “mais longe uma linha agitada”. Assim, Deleuze e Foucault não buscaram “origens mesmo perdidas ou rasuradas”, mas pegaram “as coisas onde elas crescem, pelo meio” (ib., p. 109).

Trata-se mais de uma tentativa de articular o *entre*, ou melhor, a linha transversal do *outside* que corre de um para o outro, separando e conectando. A “linha *entre* que não pertence nem a Foucault nem a Deleuze, mas constitui um bloco singular de devir”. A vantagem, segundo Robinson, de ler *entre* Foucault-Deleuze-Guattari, possibilita, imediatamente, articular um sistema conceitual rizomático aberto, governado por uma topológica de condições imanentes de existência e não condições transcendentais de possibilidade; uma afirmação da diferença do pensamento – e do pensamento da diferença – e não a negação dialética do Mesmo; um foco sobre os processos de individuação e não sobre o indivíduo produzido (Robinson, 1999, p. 57).

Assim, neste ensaio, analiso os deslocamentos teóricos que levaram Foucault a substituir o conceito de poder pela noção de governo. Descrevo críticas apontadas em relação à perspectiva do governo, principalmente, considerando produções nesta área que buscam problematizar limitações advindas de trabalhos nessa perspectiva. Argumento que a noção de resistência acompanha os movimentos teóricos de Foucault em direção a sua conceitualização de poder. Elucido a idéia foucaultiana de liberdade, apontando a produtividade analítica que a noção de governo oferece para a afirmação de algo diferente.

O Estado, os outros e o si mesmo

A produção foucaultiana, em especial de 1977 a 1984, possibilita analisar o modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, são conduzidos e conhecidos por outros indivíduos. Foucault chama de *governo* o ponto de contato entre o modo como se dá essa condução e esse conhecimento e o modo pelo qual os indivíduos se conduzem e conhecem a si próprios. Para realizar este tipo de analítica, Foucault destaca a importância de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. Isso implica atentar para a interação entre esses dois tipos de técnicas, ou seja: para “os pontos em

que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do *eu* são integradas em estruturas de coerção” (Foucault, 1993, p. 207).

Em 1977, no curso *Segurança, território e população*, Foucault trata da “gênese de um saber político” que tem como preocupação central a noção de população e os procedimentos e meios que possibilitam e garantem a sua regulação. Nesse curso, aparecem os termos *poder pastoral*, *razão de Estado* e *arte de governo*. A expressão *arte de governar* é utilizada por Foucault para referir-se ao modo correto de gerenciar meticulosamente os indivíduos, bens, famílias, etc., e à forma como este gerenciamento regulador foi utilizado na gestão de um Estado (Foucault, 1995b, p. 281).

Essa utilização baseia-se nas diferentes artes de governar que foram elaboradas a partir da metade do século XVI, mais especificamente, na passagem de uma arte de governar que teve como princípios “virtudes tradicionais” ou “habilidades comuns” para uma arte de governar ligada à emergência da “razão de Estado”. Tal razão, cuja “racionalidade tem seus princípios e domínios de aplicação específico no Estado”, estabeleceu, contudo, para a arte de governo, obstáculos que perduraram até o início do século XVIII (id., 1997b, p. 83).

O desbloqueio desta arte de governo está ligado à emergência do problema da população. Foi o desenvolvimento de uma ciência de governo – a Estatística – que possibilitou um conhecimento preciso e sistematizado da população. Para a razão de Estado é preciso ter um conhecimento adequado e detalhado da realidade a ser governada. Esse conhecimento deverá ser usado no sentido de moldar a realidade para que determinados fins possam ser atingidos (ib., p. 83).

Já no curso de 1978/1979, intitulado *Nascimento da biopolítica*, Foucault (1997c) faz uma análise das formas de *liberalismo* – liberalismo clássico, liberalismo econômico, liberalismo social, liberalismo do bem-estar, neoliberalismo em suas diferentes versões – em relação às práticas de governo às quais essas formas estão ligadas. Foucault mostra que analisar o liberalismo em relação a práticas de governo permite compreender que suas distintas formas não são opostas ao governo, compreendido como *conduta da conduta*. Por isso, enfatiza a análise das formas de racionalidades políticas e dos modos com que estas articulam-se aos regimes de governo.

As análises de Foucault mostram a singularidade genealógica do liberalismo. Abordam o liberalismo não como um período, uma filosofia ou uma forma de Estado, tampouco como um conjunto coerente de idéias ou como uma estrutura institucional definitiva. Para Foucault, o liberalismo é uma forma permanente de crítica sobre a prática governamental. Enquanto uma prática crítica, o liberalismo apresenta um certo grau de invenção. Isto significa que seus alvos podem mudar conforme as circunstâncias em que se localizam. No final do século XVIII, foram as noções de *razão de Estado* e de *polícia*. No século

XIX, as antigas formas do liberalismo. Após a II Guerra Mundial na Europa, foram as formas de totalitarismo nacional do Estado socialista. No final do século XX, estão incluídos o ideal do *Welfare State* e o conceito de Estado-Nação (cf. Dean, 1999, p. 49).

As pesquisas de Foucault (1997b) sobre o liberalismo enfatizam os contextos próprios à produção de suas críticas da irracionalidade do excesso de governo. Para enfatizar a pluralidade de liberalismos e a especificidade própria à formação intelectual de cada instância, Foucault analisa o liberalismo alemão – 1948-1962 –, conhecido como ordoliberalismo, e o liberalismo americano na Escola de Economia de Chicago. Dean (1999) sugere que os *Ordoliberalen*, a partir das elaborações de Foucault, podem ser considerados neoliberais, no sentido de que buscavam reconstruir a operação de uma economia de mercado e o regime dos mecanismos de precificação. No entanto, apesar das especificidades dessas formas de liberalismo, as abordagens de Foucault focalizam em ambos liberalismos o que é criticado, contraposto e problematizado: o Estado de Bem-Estar e os excessos de governo.

Ao recorrer a Elias (1994), Veiga-Neto (2000, p. 199) acentua que “a lógica neoliberal” funciona “como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do ‘governo da sociedade’ – no liberalismo – para o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo”. Importa destacar que foi o neoliberalismo americano que se estabeleceu, ao orientar as políticas econômicas ocidentais e, mais adiante, quase todas as mundiais. Ao empregar a noção de *escolha*, como uma capacidade humana que suprime e antecede todas as determinações sociais, esse neoliberalismo “inverte a noção de *Homo oeconomicus*” do liberalismo (Dean, 1999, p. 57). O neoliberalismo “desnaturaliza as relações sociais e econômicas” introduzindo “a modelagem como um princípio”, a partir do qual o consumidor passa a ser visto como um “*Homo manipulabilis*” (Veiga-Neto, 2000, p. 197).

Em suma, as análises de Foucault dos diferentes tipos de liberalismo – como *arte de governo*, como uma *maneira de se fazer as coisas* – mostram que é necessário analisar formas específicas de racionalidades políticas e as maneiras como estas articulam-se a regimes de governo. Essas análises possibilitam compreender que essas formas contam com técnicas específicas de regulação da conduta. A análise das formas de liberalismo – e de neoliberalismo – em relação às práticas de governo torna possível entender seu processo de invenção, diretamente implicado com circunstâncias históricas e com regimes de governo particulares.

Nas lições de 1979/1980, denominadas *Do governo dos vivos*, Foucault estuda a problemática da confissão e do exame de consciência a partir das análises feitas em torno de um entendimento mais amplo das técnicas e procedimentos orientados a conduzir a conduta dos indivíduos. Nos cursos que se seguem – *Subjetividade e verdade* e *A hermenêutica do sujeito* –, as análises

em torno da questão do governo prosseguem, resultando no estudo das *tecnologias de si* (Foucault, 1997d).

Este termo *governo* é utilizado por Foucault para designar a maneira de moldar, guiar, dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos, das mulheres. Portanto, não é empregado por Foucault exclusivamente no mesmo sentido que adquire na Modernidade – o de gestão e de administração dos Estados –, mas apóia-se na significação que o termo *governo* tinha no século XVI, qual seja: um modo de “estruturar o eventual campo de ação dos outros”, como a “conduta da conduta” (Foucault, 1995a, p. 234).

Foucault (1995a) enfatiza que não há um princípio de poder que domina até o menor elemento da sociedade, mas uma disseminação do poder em toda a rede social. As relações de poder encontram-se, pois, enraizadas na sociedade. Sua disseminação implica uma multiplicidade de formas díspares e individuais de objetivos, a partir da possibilidade de agir sobre a ação dos outros. Essa disseminação se estende por toda a relação social, definindo formas diferenciadas de poder.

Nas sociedades contemporâneas, o Estado não é o único lugar ou a única forma de exercício do poder. Mesmo os outros tipos de relação de poder, que a ele se referem, não significam que dele derivem. O que ocorreu foi uma “estatização contínua das relações de poder”, em que essas relações “foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado”. A noção de governo aponta para a diversidade de forças envolvidas na regulação da vida dos indivíduos, objetivando fins diversos. Assim, o Estado não é visto como origem do governo, mas como constituinte e constituidor de um campo de cálculos e de intervenções (Foucault, 1995b, p. 247).

A questão do Estado – que era central nas investigações do poder político –, é “recolocada” a partir da perspectiva do governo. O Estado, agora, aparece “como um elemento” – em múltiplos circuitos de poder –, “conectando a diversidade de autoridades e forças, dentro de uma ampla variedade de complexos agenciamentos”. Desta forma, investigar as relações de poder no nível molecular não implica contrapor o micro ao macro: se “existem diferenças entre o governo de amplos e pequenos espaços e processos, essas diferenças não são ontológicas, mas tecnológicas” (Rose, 1999, p. 5).

O poder do Estado moderno ocidental integra uma forma de poder que se originou nas instituições cristãs, a qual combinou técnicas de individualização e procedimentos de totalização: o poder pastoral. Um poder que, ligado à idéia de governo, objetiva não só cuidar e salvar a humanidade como um todo, mas cada indivíduo no outro mundo, é uma forma de poder orientada para a salvação “por oposição ao poder político. É oblativa, por oposição ao princípio da soberania; é individualizante, por oposição ao poder jurídico; é co-extensiva à

vida e constitui seu prolongamento; e está ligada a produção da verdade do próprio indivíduo” (Foucault, 1995b, p. 237).

Tal forma de poder requer que se conheça a mente das pessoas, suas almas, seus segredos mais íntimos, para que possam ser orientadas para a salvação. Essa técnica foi ampliada – fora das instituições religiosas, a partir do século XVIII –, objetivando não mais orientar o povo para a sua salvação no outro mundo, mas assegurá-la neste mundo, de um modo que propiciasse às pessoas saúde, riquezas, segurança, etc. À medida que o poder pastoral ampliou-se, seus objetivos multiplicaram-se, assim como seus agentes – a família, a medicina, a psiquiatria, a educação, os empregadores. O foco desse poder passou a ser o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: “um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (ib., p. 238).

A definição de governo como *conduta da conduta* pode significar guiar, direcionar e conduzir. Governo é entendido por Foucault tanto em um sentido amplo quanto restrito. Tanto diz respeito à relação da pessoa consigo mesma ou com outras pessoas – quando envolve alguma forma de controle ou direcionamento –, dentro de instituições ou nas comunidades, bem como nas relações referentes ao exercício da soberania política (Gordon, 1991).

Outrossim, governar as pessoas não deve ser visto como um modo de forçá-las a fazer o que o governante quer, por meio de técnicas de dominação. Segundo Foucault, este é somente um dos aspectos da *arte de governar*. Governar consiste em um conjunto tênue de técnicas racionais, sendo que a eficiência de tal arte “deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e tecnologias do eu” (Foucault, 1993, p. 207).

Da mesma forma, para Burchell (1996), uma analítica em termos de governo estabelece uma relação entre as técnicas de dominação e as técnicas do eu no processo de subjetivação dos indivíduos. Segundo este autor, a perspectiva do governo, ao introduzir a idéia de técnicas do eu, parece significar um “relaxamento do vínculo entre subjetivação e sujeição”, o que não quer dizer que haja um rompimento. Há uma interação entre as técnicas do eu e as de dominação, e a irredutibilidade de uma para outra mostra que o relacionamento e a interação entre ambas nem sempre é harmonioso (ib., p. 20-21).

Do poder a uma teoria da ação

A partir de 1976, a noção de governo aparece como resultado de um deslocamento teórico no eixo do poder. A idéia de poder, como relação de forças, é substituída por uma noção de poder direcionada para uma teoria da ação que conduz à noção de governo. O governo passa a ser visto como uma espécie de região intermediária que não é liberdade nem dominação, não é consenso nem coerção. Tal região localiza-se *entre* um tipo de poder como um conjunto aber-

to, reversível e estratégico de relações entre as liberdades, e a dominação como algo que fixa e bloqueia essas relações. Por isso, o governo é viabilizado através das liberdades daqueles sobre os quais é exercido.

Em *A vontade de saber*, cuja primeira publicação data de 1976, o poder é concebido por Foucault como um conjunto de relações de forças múltiplas. Nos cursos de 1975-1976 – intitulados *Em defesa da sociedade* (1999a) –, mais especificamente, na *Aula de 7 de janeiro de 1976*, esse mesmo poder aparece como resultado de lutas, de batalhas, como guerra. Deste modo, Foucault estabeleceu que as relações de poder desenvolvem e distribuem – em torno, sobre, e entre elas mesmas como um mapa, ou um diagrama de pontos – um “complexo e reversível campo de batalha de forças intensivas”, as quais desempenham o papel de adversário, alvo e apoio. As relações de poder delineiam configurações variáveis de forças que se encontram sutilmente entrelaçadas. Essas relações estão sujeitas à resistência – imanente a seus objetos – e à contra-resistência (cf. Proust, 2000a, p. 18-19).

Os pontos de resistência, em *A vontade de saber*, são apresentados como irredutíveis diante das relações de poder. No caso do dispositivo da sexualidade, os pontos de resistência encontram-se nos corpos e nos prazeres. Contra “o dispositivo da sexualidade, o ponto de apoio do contra-ataque não deve ser o sexo-desejo, mas os corpos e os prazeres” (Foucault, 1990, p. 147). Entretanto, o indivíduo não dispõe dos “meios para utilizar o corpo e os prazeres de forma ativa contra este poder subjetivante”. Até então, a analítica do poder foucaultiana não possibilita modos de resistência “para além do poder” (Ortega, 1999, p. 33).

Em seu texto de 15 de janeiro de 1977, ao narrar *A vida dos homens infâmes* e, então, *As vidas paralelas*, Foucault (1999b) já admite estar preso às relações de poder e, também, às dificuldades apresentadas por sua analítica do poder. No entanto, esta posição é mantida por Foucault por cerca de oito anos. Mesmo em *O sujeito e o poder*, após já ter modificado a noção “guerreira” de poder, não estando esta mais presente na noção de governo, as afirmações de Foucault deixam margem à ambigüidade.

Nesse ensaio – *O sujeito e o poder* –, publicado no ano de 1982, Foucault adverte que “o modo da relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta (...); porém do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro, nem jurídico – que é o governo”. Para Foucault, usar a linguagem da guerra, da batalha e da luta fazia com que as formas de poder pudessem identificar-se com dominação, remetendo a uma concepção insatisfatória e politicamente ingênua de poder. Porém, ao mesmo tempo que reconhece que “não há relação de poder sem resistência”, Foucault afirma que “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (Foucault, 1995a, p. 244-248).

Em suas entrevistas de 1984 – *O cuidado com a verdade* (1999c) e *Uma estética da existência* (1988c) –, Foucault afirma a necessidade de ter “invertido a frente”, de “dar voltas sobre o mesmo problema”, de “uma mudança de

perspectiva”, dentre outras expressões que utilizou, para caracterizar um “deslocamento teórico no eixo do poder” e dar “voz à resistência” (cf. Ortega, 1999; Dean, 1999; Gordon, 1991). Na *Ética do cuidado de si como prática de liberdade* – entrevista com Foucault de 20 de janeiro de 1984 –, a noção de resistência é, explicitamente, retomada e reelaborada. A noção de resistência acompanha este deslocamento teórico no eixo do poder. Quando Foucault é indagado sobre “uma certa deficiência” em sua problemática, mais especificamente, em relação a uma “concepção de resistência ao poder”, ele afirma: “isso faz voltar ao problema do que eu entendo por poder” (Foucault, 1988a, p. 11-12).

De forma análoga ao livro *A vontade de saber*, as relações de poder são “móveis, reversíveis e instáveis”, não “estão dadas de uma vez por todas”. Entretanto, nessa entrevista, Foucault acrescenta um outro elemento, diferenciando as relações de poder e os estados de dominação, os quais encontram-se privados da liberdade. Portanto, “existe necessariamente a possibilidade de resistência” – de “escape, de fuga, de estratégias que revertam a situação” (ib., p. 11-12).

Além disso, quando Foucault é indagado se “é um trabalho de si, sobre si mesmo, que pode ser compreendido como uma certa liberação, como um processo de liberação”, ele afirma que “sempre estive um pouco desconfiado do tema geral da liberação”, explicitando a necessidade de ser “um pouco mais prudente” ao falar a esse respeito. Na medida em que esse tema “não é tratado com cuidado e dentro de certos limites”, afirma Foucault, “corre-se o risco de se remeter de novo a idéia de que existe uma natureza, ou uma essência humana, a qual como resultado de um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, encontra-se alienada ou aprisionada em e por mecanismos repressivos”. Segundo “esta hipótese, seria suficiente fazer explodir a tranca repressiva para o homem se reconciliar consigo mesmo, reencontrar sua natureza ou se relacionar com sua origem e restabelecer uma relação positiva e satisfatória consigo mesmo” (ib., p. 2).

Dessa forma, Foucault admite não estar “seguro de haver falado claramente” quando começou a se interessar pelo “problema do poder”, nem de ter utilizado “as palavras apropriadas”: “agora tenho uma visão muito clara de tudo isso”, afirma, propondo que “devemos distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre as liberdades” e os “estados de dominação”, os quais “habitualmente chamamos de poder”. Esses jogos “fazem com que alguns tentem determinar a conduta dos outros”, ao que, por sua vez, estes respondem “tentando não se deixar determinar em sua conduta ou procurando determinar a conduta daqueles”. E, então, é “entre ambos, entre os jogos de poder e os estados de dominação” que se “encontram as tecnologias governamentais” (ib., p. 19).

Em virtude disso, Foucault passa a analisar as tecnologias de governo não somente orientadas para os outros, mas também para si. É o deslocamento do governo dos outros para o governo de si que permite introduzir a temática da autoconstituição do sujeito. Ao descrever as tecnologias de governo na análise

do poder, Foucault constitui as técnicas de si. É a relação entre ambas que ele define como *governamentalidade*. Foi este “deslocamento”, para Ortega (1999) e Dean (1999), “descolamento”, para Deleuze (1995), no eixo do poder que possibilitou a Foucault passar do governo dos outros para o governo de si.

Tal modo de análise fica evidente quando Foucault analisa o dispositivo de sexualidade e sua história. Neste momento, ele se dá conta que, ao estudar a prisão e o asilo, deteve-se demasiadamente nas técnicas de dominação e que o exercício do poder não deve ser entendido como pura violência ou coerção, já que “o poder consiste em relações complexas”. Após ter estudado o campo do governo, partindo das técnicas de dominação, Foucault passa a estudá-lo a partir das técnicas do eu, no caso específico da sexualidade (Foucault, 1993, p. 207).

Para compreendermos o que são as relações de poder, propõe Foucault, possivelmente devêssemos investigar não somente formas de resistência, mas também as tentativas de dissociar essas relações. Para tanto, refere uma série de oposições que se desenvolveram nos últimos anos, como, por exemplo, o poder dos homens sobre as mulheres. Para esse autor, trata-se de lutas que questionam o estatuto do indivíduo. Se, por um lado, afirmam o direito dos indivíduos de serem diferentes, enfatizando o que os torna “verdadeiramente individuais, por outro, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo” (id., 1995a, p. 234-235).

Essas lutas são batalhas contra o “governo da individualidade”, que não são contra nem a favor do indivíduo, mas objetivam, antes de mais nada, uma técnica, uma forma de poder. Essa forma de poder é aplicada diretamente à vida cotidiana do indivíduo, marcando-o com sua própria individualidade, ligando-o à sua própria identidade, impondo-lhe uma lei de verdade. Trata-se “de uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos”. Para Foucault, existem dois significados para a palavra sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou auto-conhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (ib., p. 235).

Quando se fala de “sujeito”, para Foucault, deve-se “falar de ‘modos de subjetivação’” (Fischer, 1999, p. 41). O termo “sujeito” não foi utilizado por Foucault com referência a “pessoa ou forma de identidade”. Os termos “subjetivação” e “si” foram utilizados, respectivamente, no sentido de “processo” e de “relação a si”. A relação da força consigo se constitui em ações sobre ações. Trata-se de dobrar a “linha de força”, ou melhor, da invenção de outros e novos modos de existência “capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-lo e o poder apropriar-se deles”. Esses “modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos” (Deleuze, 1992a, p. 116).

A linha do *outside*

Nos últimos anos, desde a morte de Foucault, as noções foucaultianas de poder, subjetivação e resistência têm recebido, pode-se dizer, uma grande atenção da crítica. O que não é surpreendente, como argumenta Heller (1996, p. 78) – em seu ensaio *Power, subjectification and resistance in Foucault* –, já que esses conceitos, não somente encontram-se enredados, mas talvez, dentro das formas mais familiares do discurso teórico, constituam-se nos mais difíceis de deslindar. No entanto, Heller afirma surpreender-se com a forma com que críticos de Foucault – incluindo Jurgen Habermas, Charles Taylor, Nancy Fraser, Anthony Giddens, Nicos Poulantzas e Peter Dews –, que têm escrito sobre poder, sujeição e resistência, vêm debatendo seus projetos teóricos.

Ao examinar esta literatura, Heller aponta para a existência de um consenso, muito difundido, preocupado com “a ‘correta’ interpretação de Foucault”. Ao “oferecer sua própria interpretação”, a autora refere que estes estudiosos “têm falhado ao entender os conceitos de poder e sujeição de Foucault”. Por isso, diz não se surpreender que o mesmo ocorra com a noção de resistência (ib., p. 98).

A partir de uma análise minuciosa dos escritos de Foucault – de *Vigiar e Punir* até a *História da sexualidade* –, Heller busca “desafiar esta interpretação hegemônica”. Ao argumentar sobre a “questão da resistência”, a autora defende a “idéia de que a resistência ao poder, longe de ser infundada teoricamente, é estruturalmente garantida por Foucault pela reversibilidade dos mecanismos de poder e pelos heterogêneos processos de subjetivação”. No final de seu ensaio, Heller elucida a noção foucaultiana de liberdade, afirmando que essa noção permitiu a Foucault “distinguir entre as relações de poder liberadas e relações de poder envolvendo dominação” (ib., p. 77).

Pickett (1996, p. 446), também, refere-se à “surpreendente” falta de um “amplo tratamento” do tópico da resistência nos escritos de Foucault, sendo que a maioria das discussões centram-se em “exames cansativos” da noção de poder. Para desenvolver um entendimento da noção foucaultiana de resistência, este autor procura mostrar a utilidade de “traçar o desenvolvimento do tema do ‘agonismo’ no pensamento de Foucault”. Para tanto, ele divide os estudos de Foucault em três períodos. O primeiro começa no início dos anos 60, com alterações no início dos anos 70 e, finalmente, a idéia de resistência que Foucault elaborou na última década de sua vida.

Em seu desenvolvimento cronológico, Pickett (ib., p. 447) utiliza “os termos preferidos de Foucault”, que foram modificados de acordo com as mudanças em seu pensamento. No início dos anos 60, Foucault utilizou os termos “contestação”, após Blanchot, e “transgressão”, após Bataille, de uma forma alternada. Neste período, a noção de poder, ainda, não havia sido formulada como um conceito central. A preocupação de Foucault estava relacionada com

questões fundacionais de uma cultura que se constituem em categorias básicas que Foucault vê como dicotomias, as quais fornecem o contexto para a ação e crença sociais, tais como: bem/mal e normal/patológico.

A divisão razão/desrazão é o primeiro exemplo do trabalho de Foucault nesta fase. Essa divisão histórica – razão/desrazão –, a criação de um abismo entre ambas sobre o qual nenhum tipo de comunicação pode ocorrer, é a mais importante instância da criação de um “limite”. Transgressão ou contestação é um “excesso” que atravessa tal limite e coloca a própria divisão em questão. A transgressão força o limite a reconhecer o que ela exclui, e a partir daqui “o mundo é forçado a questionar a ele mesmo” e “tornado ciente de sua culpa”. Contudo, esta não é a “expressão do desejo por um mundo sem limites” (cf. Foucault, 1972; 1977a; Pickett, 1996).

Na *História da loucura*, Foucault argumenta que a loucura e a razão “compartilharam uma linguagem comum e que havia um debate entre as duas”. O silêncio da Psiquiatria torna-se possível. O louco, que tinha levado uma “existência errante”, agora estava confinado e feito objeto anônimo de recompensas e punições, de constrangimentos físicos e morais. É através do resgate das vozes da desrazão que se torna possível a crítica “daquela outra forma de loucura, pela qual os homens, em um ato de razão soberana confinam seus pares”. O desejo de reconhecer as experiências e de falar das “populações excluídas e marginalizadas provará ser um desejo duradouro” para Foucault. Pois, aquelas vozes são fontes da luta contra “aquele gigantesco aprisionamento moral”, cuja a história Foucault escreveu (cf. Foucault, 1972; 1977b; Pickett, 1996).

Em seu ensaio *A preface to transgression*, Foucault afirmou que “transgressão e contestação” foram “vitais para a própria forma de pensamento, se não para a cultura”. Foucault baseia-se nos escritos de Bataille sobre o erotismo e argumenta que esses escritos “também informam a experiência da transgressão”. Assim, além das vozes da desrazão, Foucault identifica um segundo lugar de “excesso e contestação”: na “raiz da sexualidade. (...) uma experiência singular é moldada: a da transgressão” (cf. Foucault, 1977b, p. 33; Pickett, 1996, p. 450).

A idéia de “agonismo” é ampliada de um outro modo: “a transgressão agora está relacionada com uma explícita afirmação da diferença”. O argumento de Foucault é o de que a transgressão é a negação temporária de um limite. A transgressão não é de natureza negativa. Porém, esta “afirmação não contém nada de positivo, nenhum conteúdo pode uni-la”. As “várias regras, limites e normas que a história nos tem imposto, que são freqüentemente vistas como naturais, são fontes de exclusão, marginalização e a resultante solidificação da identidade” (cf. Foucault, 1977b, p. 33; Pickett, 1996, p. 450).

Pela transgressão é “possível minar esses limites, embora novos limites sempre surgirão”. Essa afirmação da diferença é, então, “uma instância agonística permanente”. Em seu ensaio – *The thought of outside* –, Foucault

explicou a razão para isto: “qualquer um que tenta se opor a lei a fim de fundar uma nova ordem, para organizar uma segunda força política, para instituir um novo estado, encontrará somente as boas vindas silenciosas e acomodadoras da lei” (Foucault, 1990b, p. 38).

Segundo Pickett, o “propósito da contestação não é a construção de um novo e melhor sistema baseado na razão, verdade, ou humanidade”. Qualquer “sistema como esse terá efeitos similares de exclusão, que é a razão pela qual Foucault repudia o desejo de opor a lei corrente em nome de uma nova lei”. A transgressão busca “minar ou ao menos enfraquecer qualquer dado conjunto de limites para atenuar sua violência”. Ela não é “nada mais nada menos que a afirmação da negação”. A recusa de descrever “uma nova ordem, aliada com um amplo desejo por resistência, provará ser uma constante no trabalho de Foucault” (Pickett, 1996, p. 450-451).

Na primeira metade dos anos 70 – marcada por uma “renovada simpatia pelo marxismo, provavelmente causada pelos eventos de 68” –, “luta” e “resistência” são utilizadas como sinônimos. É nessa fase que a noção de poder emerge como conceito central. Apesar de ter utilizado o termo “agonismo”, em alguma ocasião, em seus trabalhos mais influentes dos anos 70 e início dos anos 80, Foucault prossegue com a mesma terminologia: a “mudança na terminologia coincide com os movimentos de Foucault em direção a sua conceitualização de poder” (ib., p. 447).

Nos últimos trabalhos de Foucault, a idéia de resistência está conectada ao “ideal nietzschiano da auto-criação estética”. A prática de uma estética do *eu* não é nada mais nada menos que as formas pelas quais os indivíduos são produzidos e se produzem enquanto sujeitos. A localização dos pontos de resistência na não aceitação dos modos de subjetividade impostos nos oferece a possibilidade de mudar as práticas tidas como “intoleráveis”. A idéia de que a vida de alguém pode ser criada como uma “obra de arte” abre possibilidades de escolha de novas formas de experienciar-se a si mesmo. Então, a posição de Foucault de que “tudo é perigoso” não remete ao pessimismo ou ao desespero, e sim às múltiplas formas de resistir, pois existe uma escolha “ético-política” a ser feita (cf. Foucault, 1984; 1999d).

A noção de “política” desenvolvida por Foucault, principalmente a partir de sua experiência com a revolução iraniana, está relacionada a uma atitude crítica que foi caracterizada como um *ethos*. Essa experiência possibilitou a Foucault uma reflexão em relação às suas noções de poder e subjetividade, bem como de práticas de governo. Os escritos de Foucault demonstram seu fascínio pela revolução iraniana como um evento político (Foucault *apud* Eribon, 1990; Foucault, 1988d).

A partir da análise de uma série de artigos e entrevistas de Foucault sobre a revolução iraniana, Keating (1997) argumenta que tais escritos tornam claras as possibilidades de resistência em seu trabalho – possibilidades essas que

Foucault não pode tratar de um modo sistemático em seu tempo de vida. Keating (1996), em sua pesquisa de doutorado *Foucault, vitalism, resistance: the subject of resistance in the thought of Michel Foucault*, associa o trabalho de Foucault a um “vitalismo”, demonstrando que esse “contexto vitalístico” é tributário de Bergson e, em grande parte, de Bataille e Canguilhem.

Deleuze (1992 a) diz crer que, pelo menos em dois pontos, há de “fato um certo vitalismo de Foucault”. Por um lado, “as relações de força se exercem sobre uma linha de vida e de morte que não cessa de dobrar e se desdobrar, traçando o próprio limite do pensamento”. Por outro lado, “quando Foucault chega ao tema final da ‘subjettivação’, esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida: dessa vez, um vitalismo sobre fundo estético” (ib., p. 114).

Para Foucault, a revolução iraniana representou um apelo estético por sua “beleza” e, simultaneamente, “gravidade”. Entre os elementos que caracterizaram este evento, o que mais fascinou Foucault foi a presença de uma “vontade coletiva”. Esse fascínio relaciona-se com a percepção de Foucault sobre a ausência de lutas e de conflitos sociais que foram considerados essenciais para as situações revolucionárias no ocidente: “o que me impressionou no Irã”, argumentou Foucault, “é que não havia luta entre os diferentes elementos” na sociedade. Essa revolução ocorreu sem a presença de uma “vanguarda, classe, partido, ou ideologia política” (Foucault, 1988d, p. 216).

A união do povo iraniano não adveio de uma estratégia política consciente dos diversos setores desta sociedade. O “que nós presenciamos”, afirmou Foucault, “não foi o resultado de uma aliança política, por exemplo, entre vários grupos políticos”. Tampouco, “foi o resultado de um comprometimento entre classes sociais que, no fim, cada uma cooperando com a outra, nisto ou naquilo, chegaram a um acordo para reivindicar esta ou aquela coisa. Não foi nada disso o que ocorreu”. Algo “diferente aconteceu. Um fenômeno atravessou a população inteira e vai parar algum dia. Neste momento, tudo o que restará são os diferentes cálculos políticos que cada indivíduo teve em sua mente o tempo todo” (ib., p. 219).

A importância das cerimônias religiosas, das orações e celebrações, em sua função de propagar a revolta, foi reconhecida por Foucault. No entanto, ele explicou essa revolta em termos de posse das pessoas por um “espírito revolucionário”. A religião, no entendimento de Foucault, operou como um vocabulário, pelo qual os iranianos expressaram seu desejo de modificar a relação com os outros e consigo mesmos, reacendendo “uma forma de vida imobilizada por um milênio”. Por outro lado, as características esotéricas da linguagem do Islã xiita trouxeram à tona o que unificou os iranianos em um “ato de revolta coletiva” (cf. Foucault, 1978a; 1978b; Keating, 1997).

O governo islâmico implicou em um “retorno ao que foi o Islã no tempo do profeta”, quando as experiências religiosas precederam a mera obediência

a um código. A religião para os iranianos era “como a promessa e a garantia de encontrar algo que modificasse a sua subjetividade”. Os iranianos, pelas ruas de Teherã, diziam a eles mesmos: “é claro, nós temos que mudar este regime e livrarmo-nos deste homem, temos que mudar esta administração corrupta, mudar todo o país, a organização política, o sistema econômico. Mas, acima de tudo, temos que mudar a nós mesmos” (Foucault *apud* Keating, 1997, p. 184; 1988d, p. 217).

A busca dos iranianos por um governo islâmico, no entendimento de Foucault, era o que impelia um retorno das pessoas a uma existência espiritual. A “nossa forma de ser, de nos relacionar com os outros, com as coisas, com a eternidade, com Deus, etc., deve ser completamente mudada, e haverá uma verdadeira revolução se esta radical mudança em nossa experiência acontecer”, afirmava o povo iraniano. Assim, os iranianos não somente mudariam a ordem política no Irã, como a si mesmos (Foucault, 1988d, p. 217-218).

A vida, então, tornou-se o agente desta ação revolucionária, ou melhor, deste “ato de criação política”. As análises de Foucault sobre o confronto entre uma “multidão revolucionária desarmada e as armas do *Shah*” remetem para a oportunidade de existências renovadas. A vontade de encontrar a morte – expressa por jovens iranianos que Foucault encontrou em muitas ocasiões –, pela causa da revolução, foi significada por ele por sua relação àquele irredutível momento em que “a vida não mais trocará a si mesma” por se submeter a violência e a coerção: o homem “dará preferência ao risco da morte em relação a certeza de ter que obedecer”. A utilização da palavra “vida”, nos estudos de Foucault, indica uma nova “forma de vida” que, especificamente, a revolução iraniana reintroduziu (Foucault, 1981, p. 5).

No curso de 1982 – *A hermenêutica do sujeito* –, encontra-se uma passagem na qual Foucault afirma que “não há ponto de resistência ao poder político mais útil, e com mais prioridade”, que o “consistente em uma relação consigo”. Contudo, dois anos depois, na *Ética do cuidado de si como prática de liberdade*, Foucault diz não crer “que o único ponto de resistência possível ao poder político – entendido como estado de dominação – esteja na relação de si para consigo mesmo”. Com a noção de “governamentalidade”, diz Foucault, “indico a relação de si para si mesmo, o que significa exatamente que, na idéia de governamentalidade, aponto para a totalidade de práticas mediante as quais se pode constituir, definir, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter com referência aos outros” (id., 1988a, p. 19).

Com efeito, “são os indivíduos livres que tentam controlar, determinar e delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governá-los”. Sem dúvida, isso se baseia na “liberdade, na relação de si para consigo mesmo e na relação com o outro”. No entanto, quando se “tenta analisar o poder não do ponto de vista da liberdade e das estratégias de governamentalidade, mas a partir de uma instituição política, somente é possí-

vel considerar o sujeito como sujeito de direitos”. Com isso estaríamos retornando a uma “concepção jurídica de sujeito”. Por outro lado, “a noção de governamentalidade permite fazer valer a liberdade do sujeito e a relação com os outros, que é o que constitui a matéria da ética” (ib., p. 20).

A noção de liberdade não está relacionada com a capacidade de nos opor ou nos esconder de forma a não permanecer em uma dada relação por nos abstermos de autonomia ou abdicarmos de uma ação. A liberdade envolve “insatisfação na relação”. Dizer que as relações de poder pressupõem a liberdade dos indivíduos não é dizer que a liberdade corresponde à autonomia como uma propriedade dos sujeitos. O exercício do poder pressupõe a liberdade no sentido de que a própria relação é “esculpida por um movimento constante de antecipações recíprocas, e intervenções de modo que cada ator é dependente da autonomia do outro” (Pottage, 1998, p. 23).

Assim, a noção foucaultiana de governo pode ser entendida como uma *arte de jogar*. A “arte do jogo” não está em dominar um “ator oposto, mas antecipar e explorar sua intervenções e, assim, tornar as próprias intervenções dependentes das incansáveis invenções de contra-estratégias” de um *oponente*. Trata-se de uma “contínua incorporação de contrários”, ou melhor, “de uma relação que esculpe, e é esculpida, por seus termos” (ib., p. 22).

Da mesma forma, a resistência “não confronta o inimigo para impor a derrota”. Se a resistência é um combate, então, ela “é um combate particular”. Por isso, ela “luta com a adversidade, da qual o adversário é somente um substituto para enfraquecê-la e tornar fraco seu suporte”. A resistência “não busca a vitória, não se empenha em batalhas, ainda menos na guerra”. Mas, “através de uma dupla e lateral estratégia, desarma o inimigo com as próprias armas do inimigo”. Desregulando “as regras da guerra que ela impôs”, a resistência a restringe, limita seus alvos, “para deslocar seus domínio e método de se desempenhar” (Proust, 2000a, p. 21).

A resistência “pode inventar novas regras enquanto ocupa um lugar sobre o tabuleiro de xadrez ou desempenhando o jogo adversário”. Mas este tipo de invenção requer estratégias: “a arte de pegar emprestado, de imitar, de substituir”. Prover uma resposta “é roubar e adequar, novamente, as armas dos adversários, virando-as do avesso como uma luva e oferecê-las de volta”. Desta forma, “seus impasses e perigos, ocultos, até agora, tornam-se claros – como são as chances e as novas possibilidades que poderiam anteriormente terem sido impensáveis e impossíveis”. Não “há boas resistências para a maldade” ou “más resistências para o bem”: há resistências reativas que negam, conservam e restauram o estado das coisas, e resistências ativas que ativam e retiram desta diversão a alegria da invenção e a afirmação de algo diferente” (ib., p. 20-21).

A resistência é “sempre pontual e local, sempre precisa e limitada. Aqui, algumas forças respondem, neste local particular, e neste momento particular,

para aquelas forças particulares em um jogo duplo e complexo onde cada um resiste à resistência do outro”. As “forças de resistência são cegas e obstinadas, surdas e teimosas, parecem desprovidas da mínima inteligência: as mesmas forças funcionam na morte e na vida, na resistência e na contra-resistência”. Essas “forças experimentam com o novo, estão sujeitas a variações aleatórias e a encontros contingentes”, fazendo “uso de viradas e desvios sobre os quais é arriscado decidir se é uma questão de astúcia do mesmo ou uma de uma complexa estratégia para eludir o mesmo” (ib., p. 21).

A resistência é uma “experiência de subjetivação” e uma “experimentação da liberdade”. Liberdade “não é um requisito inerente a uma explicação de por que alguns resistem e não outros”. A liberdade “exige coragem para tirar da nossa própria raiva, em relação ao inaceitável a fim de reunir a energia necessária para combatê-lo”. Ela requer coragem para “redirecionar o poder de existir que é liberado pela própria indignação combativa de alguém para cultivar e multiplicar poderes dignos de existência. Tudo isso requer um sentido de risco e perseverança. E a resistência, como a ética, não é nada além da coragem de liberdade” (ib., p. 21).

Deste modo, pode-se entender melhor as “figuras de resistência” selecionadas por Deleuze, tanto quanto – algumas vezes – por Foucault. Estas não são figuras de revolta heróica, “contrárias à injustiça, ou figuras de combate contrárias à opressão”. São figuras de uma existência anônima e originária, as quais são trazidas, apesar de elas mesmas, para uma visível ou não-visível confrontação com o poder. Essas figuras “são restauradas ou dissolvidas pelos infinitos e impessoais escritos de uma vida” (id., 2000b, p. 27).

Ao narrar *A vida dos homens infames*, Foucault objetivou “dar aos gestos infames seu componente de resistência e eternidade. Gestos menores, humildes e obscuros são iluminados como brilhantes e imensos por um poder glorioso e visível”. A concepção de “homem infame” de Foucault – diferentemente de Bataille – foi definida não por um excesso no mal, mas por se tratar de um homem comum que, iluminado por fatos corriqueiros, é confrontado com o poder, desafiado a falar e a se mostrar. Pode ser que “a fama mude seus aspectos, ou que esse poder não é mais repressivo, mas incite, que ele não condene ao silêncio, mas incite a confissão. Pode ser que Pierre Rivière ou Herculine Barbin, hoje, fossem chamados Roger Knobelspiess”. No entanto, “isto não muda o significado de ‘resistência’”. A resistência “não se refere a um indivíduo, ou a um ato coletivo, ou a um combate”. Mas, a uma “vida infame que, através de seu encontro aleatório com os escritos, tem multiplicado a linha imanente de uma vida, simultaneamente, tranqüila e brilhante que uma vez que se torna legendária, e hoje será qualificada como literária” (ib., p. 27).

Nesse ensaio – *A vida dos homens infames* –, Foucault (1999b) diz de sua dificuldade de ultrapassar a linha do poder e de conseguir transpô-la: “sempre a mesma incapacidade de transpor a linha, de passar para o outro lado..., sem-

pre a mesma escolha do lado do poder, daquilo que ele diz ou faz dizer”. Transpor a “linha de força” seria “como que curvar a força”, fazendo com que a própria força se afete: uma “dobra”, como expressa Foucault. Trata-se de “duplicar” a relação de forças que possibilite “fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder”. Foi isto que os gregos inventaram, segundo Foucault. No entanto, não se tratou de um “retorno aos gregos”, tampouco ao sujeito. Daí, então, a necessidade de se falar em processos de subjetivação: “um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda a interioridade e mesmo de toda a identidade” (Deleuze, 1992b, p. 123).

A subjetivação foi para Foucault uma forma de “resistir ao poder”, uma “busca prática de um outro modo de vida, de um novo estilo”. Hoje, questiona Deleuze, “onde será que aparecem os germes de um novo modo de existência, comunitário ou individual, e em mim, será que existem tais germes”: com “certeza é preciso interrogar os gregos, mas apenas porque foram eles, segundo Foucault, que inventaram essa noção, essa prática do modo de vida...”. Houve “uma experiência grega, experiências cristãs, etc., mas não são os gregos nem os cristãos que farão a experiência por nós hoje” (id., 1992c, p. 132).

Se a “resistência vem primeiro” como afirmou Deleuze (1995a), então ela é como uma linha que escapa ao plano ou a superfície. Esta linha “conecta os pontos de força a partir dos quais a curva dobra”, iniciando retrocessos, esboços, saltos, vôos e ziguezagues sobre vulcões. A linha da resistência é a “linha do *outside*” (cf. Proust, 2000b, p. 24-34; Deleuze, 1995).

Pode-se dizer que as tecnologias e práticas de governo encontram-se entrelaçadas por *linhas de resistência*. Na noção de governo está implícita a invenção de uma multiplicidade de práticas, a partir das quais os indivíduos são instrumentalizados em sua liberdade, bem como a produção de tecnologias para a *conduta da conduta*. A ênfase no processo produtivo possibilita mostrar que as coisas estão sujeitas à invenção e, talvez, inventar outras que ainda não foram inventadas. O destaque para a heterogeneidade das práticas e técnicas de governo pode produzir “os efeitos de resistência” sem a necessidade de invocar uma “concepção unificante de ‘agência humana’”. Assim, as capacidades para ação podem emergir de regimes e tecnologias específicas que “maquinam os humanos de várias formas” (Rose, 1996c, p. 187).

Em suas pesquisas, Foucault não procurou “recolher” uma “essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental sucessivo”. Procurar por uma origem é “tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si”. Tampouco, tratou de “reencontrar em um indivíduo, em uma idéia ou em um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros – e de dizer isto é grego ou isto é inglês”. Mas, de “descobrir todas as marcas sutis,

singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar”. Longe de “ser uma categoria de semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las a parte todas as marcas diferentes”. Portanto, “lá onde a alma pretende unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo”, buscando “dissociar o Eu”, fazendo “pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos” (Foucault, 1995c, p. 17-20).

As analíticas de governo são genealógicas, não são sociológicas, nem históricas. Essas analíticas não buscam narrar uma história que toma forma em uma sucessão de unidades subjacentes. Mas buscam “desenredar a natureza de espaços de problemas no presente, traçando as condições contingentes, múltiplas e heterogêneas, a partir das quais esses problemas emergem”. Desta forma, programas e tecnologias de governo constituem-se montagens, as quais podem ter uma racionalidade. Porém, não se trata de nenhuma origem coerente ou de uma essência singular (Rose, 1999, p. 274-276).

Foucault (*apud* Gordon, 1980) sugeriu que o Sistema Legal Francês parece-se com as construções de Tinguely: “uma daquelas imensas peças de maquinaria, repletas de impossíveis engrenagens e correias, que nada movimentam, e de burlescos sistemas de alavancas: todas essas coisas que não funcionam, mas que, ao final, servem para fazer a coisa funcionar”. Essas estranhas maquinarias, compostas de estranhos acoplamentos, relações de acaso, engrenagens e alavancas que não estão conectadas, mesmo não funcionando, de alguma forma, “produzem julgamentos, prisioneiros, sanções e muito mais” (ib., p. 257).

As analíticas de governo, então, não buscam unidades escondidas para além da diversidade de práticas e tecnologias. Trata-se, antes de mais nada, de mostrar a contingência e a historicidade das formas contemporâneas que vêm definindo os limites do entendimento que temos de nós mesmos, individual e coletivamente, bem como dos “programas e procedimentos montados para governar a nós mesmos” Desta forma, talvez, possamos provocar rupturas, desestabilizar estes regimes, identificando alguns pontos fracos e linhas de fratura no nosso presente, onde o pensamento pode inserir-se a ele mesmo para fazer a diferença. (cf. Rose, 1999, p. 276).

Referências Bibliográficas

- BAMPI, Lisete. Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs. In: 23º *Reunião Anual da ANPED*: programa de resumos. Caxambu, 2000, p. 123.
- _____. Arte da sedução multicultural no governo do currículo. In: 23º *Reunião Anual da ANPED*: programa de resumos. Caxambu, 2001, p. 85.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Governamentalidade moral do currículo brasileiro*. Porto Alegre, PPGEDU, 1999. Texto digitado.

- CRUIKSHANK, Barbara. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. New York: Cornell University, 1999.
- DEAN, Mitchell. *The constitution of poverty*. London: Routledge, 1991.
- _____. Governing the unemployed self in an active society. In: *Economy and society*, v. 24, n. 4, 1995. p. 559-83.
- _____. *Governamentality: power and rule in Modern Society*. Great Britain: Sage Publication, 1999.
- DEAN, Mitchell & HINDESS, Barry. *Governing Austrália: studies in contemporary rationalities of goverment*. Melbourne: Cambridge University Press, 1998.
- DEFERT, Daniel. Popular life. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (ed.). *The foucault effect: studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvest Wheatsheaf, 1999, p. 211-34.
- DELEUZE, Gilles. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: *conversações*, 1992a, p. 105-117.
- _____. A vida como obra de arte. In: *conversações*, 1992b, p. 118-126.
- _____. Um retrato de Foucault. In: *conversações*, 1992c, p. 127-150.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995a.
- _____. *Negotiations*. New York: Columbia University Press, 1995b.
- DONZELOT, Jacques. *L'invention du social*. Paris: Fayard, 1984.
- _____. A promotion of social. In: *Economy and society*, n. 17, v. 3, 1988, p. 395-427.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FISCHER, Rosa Maria. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. In: *Educação & Realidade*, v. 24, n. 1, 1999, p. 39-60.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *Language, counter-memory, practice*. Ithaca: Cornell University Press, 1977a.
- _____. A preface to transgression. In: *Language, counter-memory, practice*. Ithaca: Cornell University Press, 1977b.
- _____. Teheran: la fede contro lo Scia. In: *Corriere della Sera*. Milão, 8 de outubro de 1978^a, p. 103-237.
- _____. Il mitico capo della rivolta nell'Iran. In: *Corriere della Sera*. Milão, 26 de novembro de 1978^b, p. 103-279.
- _____. Is it useless to revolt?. In: *Philosophy social and criticism*, v. 8, n. 1, 1981, p. 1-9.
- _____. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In: RABINOW, P. (ed). *Foucault Reader*. New York : Pantheon Books, 1984, p. 340-72.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. The ethic of care of the self as a practice of freedom. In: BERNAUER, J. and RASMUSSEN, D. (eds). *The final Foucault*. Cambridge: MIT Press, 1988a, p. 1-20

- _____. The political technological of individuals. In: MARTIN, L.H.; GUTMAN, H.; HUTTON, P. H. (eds). *Technologies of self*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988b.
- _____. An aesthetics of existence. In: KRITZMAN, L. (ed.). *Michel Foucault: politics, philosophy, culture*. New York: Routledge, 1988c, p. 47-56.
- _____. Iran: the spirit of a world without spirit. In: KRITZMAN, L. (ed.). *Michel Foucault: politics, philosophy, culture*. New York: Routledge, 1988d, p. 211-224.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- _____. Maurice Blanchot: the thought from outside. In: *Foucault/Blanchot*. New York: Zone Books, 1990b.
- _____. Verdade e subjetividade. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p. 203-213.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.
- _____. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995b, p. 277-293.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995c, p. 15-38.
- _____. A hermenêutica do sujeito. In: *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b.
- _____. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995c, p. 243-276.
- _____. Segurança território e população. In: *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b.
- _____. Nascimento da biopolítica. In: *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997c.
- _____. Do governo dos vivos. In: *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997d.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. La vida de los hombres infames. In: VARELA, J.; URÍA, F. (ed.). *Michel Foucault: estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 1999b, p. 389-407.
- _____. El cuidado de la verdad. In: VARELA, J.; URÍA, F. (ed.). *Michel Foucault: estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999c, p. 369-380.
- _____. Michel Foucault, una entrevista: sexo, poder y política de la identidad. In: VARELA, J.; URÍA, F. (ed.). *Michel Foucault: estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999d, p. 417-429.
- GORDON, Colin. Afterword. In: GORDON, C. (ed.). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings (1972-1977)*. New York: Pantheon books, 1980.
- _____. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G; GORDON, C., MILLER, P. (ed.). *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester, 1991. p. 1-72.

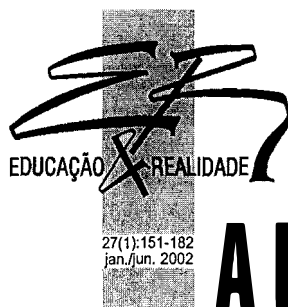
- GREG, Elmer. Mapping techniques of governmentality. Massachusetts: University of Massachusetts at Amherst. Thesis (M.A), 1996.
- HELLER, Kevin Jon. Power, subjectification and resistance in Foucault. In: *Substance*, n. 79, 1996, p. 78-110.
- HINDESS, Barry. Politics and governmentality. In: *Economy and society*, n. 2, v. 26, 1997a, p. 257-72.
- _____. *Discourses of power: from Hobbes to Foucault*. Massachusetts: Blackwell, 1997b.
- HUNTER, Ian. *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. St. Leonards: Allen Unwin, 1994.
- KEATING, Craig. *Foucault, vitalism, resistance: the subject of resistance in the thought of Michel Foucault*. Halminton: McMaster University, 1996. (Ph.D. dissertation).
- _____. Reflections on the revolution in Iran: Foucault on resistance. In: *Journal European Studies*, V. XXVII, 1997, p. 181-197.
- MILLER, P. & O'Leary, T. Accounting expertise and the politics of the product: economic citizenship and modes of corporate governance. In: *Accounting, organization and society*, n. 17, 1992, p. 187-206.
- MILLER, Peter & ROSE, Nikolas. *The power of psychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- _____. Governing economic life. In: GANE, M. & JOHNSON, T.(ed.). *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993, p. 75-105.
- O'MALLEY, Pat. Risk, power and crime prevention. In: *Economy and society*, n. 21, v. 3, 1992, p. 252-75.
- _____. Indigenous governance. In: DEAN, Mitchell & HINDESS, Barry. *Governing Austrália: studies in contemporary rationalities of government*. Melbourne: Cambridge University Press, 1998, p. 156-172
- OSBORNE, Thomas. Liberalism, neo-liberalism, and the liberal professional of medicine. In: *Economy and society*, v. 22, n. 3, 1993, p. 345-56.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PICKETT, Brent. Foucault and the politics of resistance. In: *Polity*, v. XXVIII, n. 4, 1996.
- POPKEWITZ, Thomaz. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. São Paulo: Artes Médicas, 2001.
- POTTAGE, Alain. Power as an art of contingency: Luhman, Deleuze, Foucault. In: *Economy and society*, n. 1, v. 27, 1998, p. 1-27.
- PROUST, Françoise. Introduction to *De la résistance*. In: *Hypatia*, v. 15, n. 4, 2000^a, p. 18-22.
- _____. The line of resistance. In: *Hypatia*, v. 15, n. 4, 2000^b, p. 23-37.
- ROBINSON, Keith. Thought of the outside: the Foucault/Deleuze conjunction. In: *Philosophy today*, v. 43, n. 1, 1999.

- ROSE, Nikolas. *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- _____. Government and control. In: *Journal of criminology*, n. 40, 2001, p. 321-329.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V. ; CASTELO, G. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- VEYNE, Paul. The inventory of differences. In: *Economy and society*, v. 11, n. 2, 1982, p. 173-98.
- _____. Foucault revolutionizes the history. In: DAVIDSON, A. I. (ed.). *Foucault and his interlocutors*. Chicago: University of Chicago Press, p. 146-82.

Lisete Bampi é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Aurélio Porto, 355/205.
Santana – Porto Alegre – RS
CEP: 90620 – 090
E-mail: lbampi@adufrgs.ufrgs.br



A MÍDIA E O ENSINO SUPERIOR: é possível a *criação* de um consenso?

Maria da Graça Jacintho Setton

RESUMO – *A mídia e o ensino superior: é possível a criação de um consenso?* Este artigo tem a intenção de analisar as matérias jornalísticas sobre o ensino superior, publicadas pelos principais veículos da imprensa escrita da capital do Estado de São Paulo. Creio que através de uma leitura sistemática deste material é possível identificar alguns aspectos do campo da educação superior bem como apontar questões teóricas referentes ao processo de produção das mensagens midiáticas, assunto relevante para a prática educativa atual. Este estudo faz parte de uma série de investigações que venho desenvolvendo no sentido de analisar o processo de difusão dos meios de comunicação de massa no mundo contemporâneo.

Palavras-chaves: *mídia impressa, poder simbólico, ensino superior, ideologia.*

ABSTRACT – *The media and higher education: is it possible to create consensus?* The purpose of this paper is to analyse journalistic “stories” about higher education published by the main printed media vehicles in the capital of the State of São Paulo. I believe that through the systematic reading of this material, it is possible to identify certain aspects of the field of higher education as well as point to theoretical questions regarding the process of production of mediatic messages, a relevant subject for current educational practice. This study is part of a series of investigations I have been carrying out in order to analyse the process of diffusion of the means of mass communication in the contemporary world.

Key-words: *printed media, symbolic power, higher education, ideology.*

Introdução

A leitura cotidiana de matérias sobre educação, e mais especificamente sobre o ensino superior, despertou o interesse em fazer um estudo exploratório a respeito do alcance das reportagens da imprensa escrita na formação das representações da opinião pública. Acompanhando por quatro meses (fevereiro a maio de 2000), as notícias veiculadas por três periódicos paulistas, pude coletar uma série de elementos que ajudam a problematizar questões relativas ao campo¹ do ensino superior brasileiro, como também questões relativas ao caráter ambíguo do processo de produção da informação jornalística, bem cultural bastante controverso.

O conjunto de matérias aqui organizadas permitiu verificar quais os temas de destaque na mídia sobre o ensino superior, seus protagonistas, falas e visibilidade. A pretensão não é esgotar as informações de cada um dos temas aqui trabalhados nem as sutilezas da narrativa jornalística. A intenção é tão somente analisar a produção do discurso da imprensa a respeito do ensino superior, produção que reflete em muitos momentos sua capacidade de articular um consenso.

Para proceder a essa investigação algumas perguntas devem ser postas. Qual o espaço que os jornais dedicam para o tema ensino superior? Quais são os assuntos mais presentes? Como estes temas são veiculados? Quem tem o poder de falar e emitir opinião sobre esses assuntos?

Assim, a intenção é construir um conhecimento sobre a forma como as temáticas educativas sobre o ensino superior chegam até o leitor destes jornais. Mais do que isso, a partir de uma análise descritiva, tenho a intenção de desenvolver uma interpretação crítica de como essas notícias são difundidas e postas em circulação. Para tanto farei um breve resumo das mensagens apresentadas e os sujeitos da fala² de cada uma das matérias, tendo como pano de fundo uma organização cronológica das notícias e o periódico responsável por elas. Assim, a partir de uma classificação por temas e as respectivas análises, creio ter condições de verificar três hipóteses de trabalho; 1 – a capacidade de a imprensa mapear e informar parte da agenda do atual ensino superior brasileiro; 2 – a capacidade de esta análise identificar os protagonistas do discurso jornalístico e a posição que ocupam na funcionamento do campo do ensino superior e 3 – a possibilidade de identificar um discurso ideológico e, como decorrência, a possibilidade da criação de um domínio simbólico sobre esta realidade.

Para tanto, será necessário dividir a análise das matérias em três momentos distintos, mas integrados. Primeiro, a compreensão do contexto histórico social do ensino superior brasileiro atual, seus agentes e instituições, bem como a especificidade da lógica de funcionamento do campo jornalístico. Em segundo lugar, uma análise dos discursos veiculados pela imprensa, ou seja, os re-

cursos lingüísticos utilizados pelos emissores, jornalistas ou agentes do campo e, em terceiro lugar, uma análise interpretativa dos possíveis significados destes discursos.

Embora saiba que existam outros meios para compreender as controvérsias da educação superior no Brasil, este artigo constitui de um exercício exploratório, uma tentativa de investigação da imprensa escrita como produtora de um discurso simbólico, dotado de sentido. Considero que uma análise sistemática das matérias jornalísticas e das idéias ali produzidas, com alto poder de penetração e circulação, pode servir como recurso analítico. Ou seja, a partir da observação das condições sociais de produção e difusão das mensagens, é possível observar criticamente qual a imagem veiculada pela imprensa a respeito do ensino superior³.

Não me centrarei apenas no contexto de criação dos discursos (instituição de produção e difusão), seus conteúdos e significados (mensagens dotadas de sentido), mas pretendo também identificá-los e relacioná-los com os seus agentes emissores (a posição social e hierárquica dos sujeitos). Ou seja, quem fala, o que fala e de onde fala. Neste sentido, estarei fazendo uso das contribuições de Pierre Bourdieu (1989; 1996; 2002) no que se refere ao caráter político dos sistemas simbólicos⁴. Ou seja, considerarei o fato de que na condição de veículos de integração e conhecimento, os sistemas simbólicos podem servir também como instrumentos de dominação⁵.

Apóio-me ainda nas contribuições de John B. Thompson. Para o autor, a cultura do mundo contemporâneo está marcada pelo advento da comunicação de massa. “Vivemos hoje num mundo em que a circulação generalizada de formas simbólicas desempenha um papel fundamental e sempre crescente em nossa vida cotidiana” (1995, p. 9). Discordando da teoria crítica clássica, nas figuras de Adorno, Horkheimer e Habermas, Thompson considera que as formas simbólicas⁶ veiculadas pela indústria midiática não são por si mesmas construções ideológicas. Crê que, antes de generalizar as falas, imagens e discursos difundidos massivamente pela indústria cultural como instrumentos ideológicos, é preciso investigar o contexto da produção, difusão e recepção das mensagens, bem como o sentido que estas assumem em determinadas circunstâncias. Recuperando as formas clássicas de compreensão do conceito de ideologia, ⁷ reformula-os, argumentando que ele “pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder (p. 16). Ou seja, chamará de ideologia as “relações de sentido a serviço do poder” (p. 16).

A originalidade desta forma de conceber ideologia num contexto de comunicação de massa é detectar “se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétricas” (idem, p.16). Isto é, o autor empreende uma análise em que circunscreve como ideológicas apenas as mensagens referidas e inseridas em

contextos estruturais de relações de poder. Estudar a ideologia dos bens culturais midiáticos segundo este autor, “é explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este sentido mantém” (idem, p. 35). “É estudar as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” (idem, p. 75).

Ao propor esta leitura sobre ideologia Thompson apoia-se, em parte, na concepção marxista do conceito, principalmente naquilo que chama concepção latente. Ou seja, “ideologia é um sistema de representações latentes que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens ou idéias que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social” (Thompson, 1995, p. 58). Não obstante, Thompson ressalta que o critério de falsidade, erro ou ilusão, presente na concepção de ideologia de Marx, não favorece a discussão. O que lhe interessa é compreender as maneiras como as formas simbólicas são usadas, em determinadas circunstâncias, para estabelecer e sustentar relações de poder. Além disso, acrescenta, diferentemente da definição anterior, que os fenômenos ideológicos não sustentam apenas a dominação de classe. Para Thompson,

(...) as relações de classe são apenas uma forma de dominação e subordinação, constituem apenas um eixo da desigualdade e exploração; (...) é preciso não negligenciar, ou menosprezar, a importância das relações entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o estado, entre o estado nação e blocos de estados-nação (Thompson, 1995, p. 77).

O contexto histórico das matérias sobre o ensino superior

Para empreender uma análise sobre as mensagens jornalísticas a respeito do campo da educação superior no Brasil, creio ser necessário fazer algumas considerações sobre a conjuntura atual. Ou seja, para uma compreensão das falas e dos discursos midiáticos, é necessário contextualizá-los segundo o momento histórico de sua construção bem como a posição ocupada pelos emissores na estrutura de um determinado campo. Assim seria interessante recuperar parte da história recente do setor, a fim de observar a correspondência entre a agenda de notícias veiculada atualmente pelos jornais e os principais temas que envolvem a realidade do ensino superior, nesta última década.

Existe um certo consenso na bibliografia especializada que, a partir da dos anos 90, o ensino superior no Brasil vive um processo lento de reconfiguração (Chauí, 1999a; 1999b; Silva Jr. e Sguissardi, 1999; Martins, 1989). Isto é, mais precisamente desde 1995, com o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, há uma ampla reforma neste nível de ensino. Ainda que à revelia de um debate público sobre a questão, esta reforma orienta-se em direção a um

novo modelo de administração, onde o Estado abdica de muitas de suas funções tradicionais, como o setor de serviços – no caso a educação superior – e as transfere parcial ou totalmente para o mercado (Silva Jr. e Sguissardi, 1999).

A nova orientação, entre outras medidas, estimula a implantação de agências executivas e organizações sociais, controladas indiretamente pelo poder público. As universidades públicas passariam a constituir-se como fundações públicas de direito privado, instituindo-se uma nova fase de gerenciamento. Em função de seu alto custo e baixa produtividade, as universidades deveriam reestruturar-se, obedecendo então a alguns princípios (Durham, 1998; Bresser Pereira, 2000).

Para os objetivos desta reflexão, gostaria de salientar os cinco pontos essenciais que esclarecem o modelo de reconfiguração do atual ensino superior

- 1 - *O modelo de universidade de pesquisa, unificado e rígido, pelo fomento de maior diferenciação institucional e com maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas;*
- 2 - *a unidade do sistema de financiamento do ensino superior com verbas federais, por programas de diversificação das fontes de financiamento, a começar pelo ensino pago em todas as instituições, incluídas as oficiais, ao menos para aqueles que podem pagar (...)..., com estreita vinculação entre o financiamento e os resultados, isto é, aplicando-se os subsídios estatais a todas as IES, de acordo com seu desempenho, avaliado por critérios oficiais;*
- 3 - *o excessivo envolvimento do governo nas questões relativas à manutenção da IES, pela redefinição da função do governo, que adotaria muito mais um papel de fiscal do que de mantenedor ou incentivador;*
- 4 - *a questão da qualidade e da equidade, pela adoção de medidas acima e de um eficiente sistema de avaliação cujos critérios se norteariam pela busca da eficiência, sinônimo de adequação às demandas do mercado;*
- 5 - *os limites da expansão, pela criação de condições para o desenvolvimento do ensino privado, isto implicando a reestruturação das políticas de financiamento do ensino superior extensível indistintamente, mas por razões de “mérito”, a todas as IES públicas ou privadas (Silva Jr e Sguissardi, 1999) (grifos meus).*

De uma certa forma, a mudança de critérios de gestão acima descritos, aponta, para a agenda de notícias veiculadas pela imprensa, ainda que de forma pouco articulada e explícita. Temas como avaliação, expansão de matrículas, política de contenção de recursos para as universidades federais e estaduais, como veremos, são constantes no noticiário.

O contexto da comunicação jornalística

Para desenvolver o argumento, seria interessante explorar também alguns elementos constitutivos do funcionamento do campo jornalístico; ou seja, sua lógica comunicativa. Tomando a imprensa escrita como uma instituição transmissora de informação, considero, como decorrência, sua importância como agente formador de opinião, e, nesta qualidade, capaz de integrar o coletivo⁸ a partir de conceitos e categorias do pensamento. O mundo contemporâneo, mais do que em qualquer período da história, tem a singularidade de estar sendo construído e representado por redes de agentes e instituições interdependentes de divulgação de informações, sistematizadas em um amplo espectro de formas simbólicas. A linguagem visual, escrita e oral, difundida pela comunicação de massa, é elemento constitutivo da construção e percepção de um conhecimento “do” e “sobre” o mundo⁹. Espaço de difusão e construção de um debate público a que virtualmente todos têm acesso, a comunicação jornalística criou a possibilidade de tornar visíveis fatos e representações do cotidiano.

A emergência da imprensa deve ser considerada, pois, como um importante capítulo da história da comunicação de massa e da circularidade das informações. Segundo alguns autores, a difusão de folhetins noticiosos começou a aparecer na segunda metade do século XVI, associada à expansão das estradas e aos serviços de correio. Não obstante, o desenvolvimento da indústria jornalística efetua-se apenas no século XIX e XX, com a circulação massiva de jornais e a crescente internacionalização das atividades de coleta de notícias (Habermas, 1984; Thompson, 1995).

Durante muito tempo a imprensa foi considerada como um fiscal crítico e independente em relação ao poder do Estado. Alexis de Tocqueville (1977), no século XIX, foi um dos primeiros analistas políticos a lembrar o papel da imprensa na construção e consolidação do sistema democrático nos Estados Unidos. Para ele, a imprensa asseguraria o uso democrático do poder, seria um vigilante crítico das instituições sociais. Os jornais, então, teriam a capacidade de articular e publicizar (tornar público) a diversidade de opiniões, garantindo o debate e expondo criticamente as atividades dos governantes. A imprensa desenvolveria o potencial de tornar visível e acessível assuntos de interesse público, garantindo a circulação de informações, transcendendo os limites do tempo e do espaço.

Habermas (1984), não obstante, foi um dos primeiros teóricos a discordar do caráter aberto e democrático da imprensa. Segundo ele, a ameaça contra este tipo de jornalismo surgiu em meados do século XIX com o crescimento de uma imprensa comprometida com interesses comerciais. A expansão das funções do Estado e das empresas jornalísticas modificaram a estrutura desta “esfera pública”¹⁰. A comercialização do espaço jornalístico alterou a dimensão da discussão pública, pois aos poucos as mensagens foram se tornando menos

acontecimentos em relação a seus concorrentes (Darton, 1995; Habermas, 1984). Mais do que isto, na busca por uma melhor *performance*, os produtores da informação buscam o que faz mais sucesso no mercado. O espetacular, o original e o novo. Pautando-se na maioria das vezes em um modelo de sucesso, abdicam de uma atuação mais crítica. O tempo da criação da matéria fica restrito aos limites impostos pela dinâmica de uma produção diária (Darton, 1995; Bourdieu, 1997). ¹⁵ Assim, o pequeno tempo dedicado à produção de uma notícia pode impedir a reflexão, a contextualização e a observação dos vários pontos de vista que ela encerra. Muitas vezes de forma involuntária, tais características estão de tal forma inseridas na lógica do campo, que as categorias de percepção dos jornalistas estão voltadas e adaptadas para o jogo e a prática aí valorizados.

A criação jornalística sem história está portanto muito próxima de se despolitizar. Ou seja, ao relatar os acontecimentos sem precisar os motivos pelos quais se assumem determinadas posições, os jornais podem tirar dos leitores a oportunidade de compreender os fatos e observar que eles se realizam como produto de interesses. Mais do que isto, podem fazer com que o receptor não se envolva com a questão tratada, esquecendo-se dela no momento seguinte da leitura (Adorno & Horkheimer, 1996).

Os jornais pesquisados¹⁶

Os periódicos da grande imprensa pesquisados foram os jornais a *Folha de S. Paulo*, o *Estado de S. Paulo* e o *Jornal da Tarde*. Os dois primeiros apresentam uma tiragem de mais de dois milhões de exemplares só na capital paulista. Todos os três têm como público leitor os segmentos mais esclarecidos da sociedade, ou seja, frações da população com alto poder aquisitivo e nível de instrução superior, os chamados formadores de opinião ¹⁷.

Fundado em 1891, o *Estado de S. Paulo* construiu uma imagem de fiel interlocutor dos segmentos do empresariado da sociedade. Em uma versão mais sintética, o *Jornal da Tarde* corresponde a um perfil semelhante ao do jornal *Estado de S. Paulo*. Por outro lado, o periódico *Folha de S. Paulo*, desde 1921 em circulação, e sujeito a várias mudanças editoriais, conseguiu conquistar uma imagem de atender aos anseios dos setores mais progressistas¹⁸. Embora as diferenças entre eles não se esgotem nestes fatores, considero que todos são responsáveis por um padrão de jornalismo bastante semelhante. Ou seja, pautam-se pelas mesmas estratégias empresariais de produção de notícias.

Contexto e discurso – elementos de uma relação de sentido

Ainda que o quadro abaixo aponte para uma diversidade de temas, foi possível reuni-los em grupos relativamente homogêneos. O critério de classificação obedeceu sobretudo à semelhança de conteúdos ou problemáticas suscitadas. Neste sentido, foi possível criar oito grupos de matérias. Aquelas referentes a denúncias e variedades, por se constituírem de assuntos dispersos, não foram objeto de uma análise mais detida. Por outro lado, todas as outras, mesmo que brevemente, passaram por uma leitura, em que destaco elementos que podem ajudar a compreender as características do discurso midiático em geral e mais especificamente em relação ao tema do ensino superior¹⁹.

Em média, nos quatro meses pesquisados (de fevereiro até o final de maio de 2000), quase diariamente os jornais publicaram algum tipo de informe ou reportagem relativo à realidade da educação superior. Nota-se, não obstante, como é característico da indústria midiática, que o número de matérias sobre denúncias, problemas e reivindicações toma a maior parte deste espaço (Darton,1995; Bourdieu,1997). É importante salientar que o fato de ter trabalhado com matérias que envolvem uma greve no setor, a normalidade da cobertura sobre o assunto – ensino superior – apresenta-se alterada. Enquanto oito é a média de matérias por tema, o movimento grevista apresenta setenta e cinco. Todavia, considero que, para os objetivos aqui propostos, ou seja, a análise das características da produção dos discursos midiáticos e seus protagonistas mais visíveis, esta alteração ajuda a expor de forma mais acentuada elementos que numa situação normal estariam difusos.

Quadro síntese das matérias

Crédito Educativo FIES	10
Recursos Ciência/Tecnologia	8
Recursos p/ Universidade	9
Problemas da Universidade	6
Expansão, Qualidade	12
Reestruturação/ Mercado	7
Movimento Grevista	75
Variedades	25

Saliento também que existe uma estreita correlação entre a agenda de notícias sobre o ensino superior observada nos jornais investigados e aquela referente aos assuntos mais polêmicos desta área do ensino. A imprensa escrita, neste sentido, parece estar acompanhando e mapeando as negociações e disposições propostas pelo agentes deste campo, ou seja, o Governo Federal na figu-

ra do Ministério da Educação e do Desporto – MEC e seus representantes, bem como entidades civis como CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, ADUSP, Associação dos Docentes da USP, ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, entre outras.

Mas qual a forma de apresentação e difusão destas informações?

Para resolver esta questão, procedi a uma análise formal do discurso veiculado²⁰. Ou seja, será necessário analisar as mensagens como construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada, que expressam e emitem uma idéia sobre algo e alguém (Thompson, 1995). A análise formal e discursiva que irei empreender a seguir salienta a relação entre os elementos que constroem o sentido das mensagens bem como os sujeitos que protagonizam os discursos.

Recursos Ciência e Tecnologia

As matérias referentes a este tema são pontuais e abordam de forma circunscrita medidas recentes do Governo Federal na área. Dentre as sete matérias analisadas, encontramos três artigos assinados por membros da comunidade acadêmica²¹, defendendo a necessidade de uma política de planejamento e incentivo à pesquisa, a longo prazo e de forma contínua, por parte do Governo Federal. As manchetes das matérias ajudam a elucidar esta idéia: “Reestruturar a pesquisa científica” (*Jornal da Tarde*, 23/03/2000), “Aprendendo com o passado”, (*Folha de S. Paulo*, 30/03/2000).

Embora seja possível perceber uma certa controvérsia no interior das falas dos acadêmicos, ou seja, uns apenas se esforçam em denunciar a falta de uma política enquanto outros defendem incentivos em uma política voltada para a produção nacional de tecnologia, parece haver um consenso sobre a necessidade de um projeto de governo claro na área de ciência e tecnologia²². “MEC contrata 6 mil professores universitários” (*Jornal da Tarde*, 03/04/2000); “Governo FHC dobra verbas para o financiamento de pesquisas”, (*Folha de S. Paulo*, 04/04/2000); “Recursos do IR vão para a ciência e tecnologia” (*O Estado de S. Paulo*, 04/04/2000).

Os títulos das duas primeiras matérias revelam um sentido propositivo, onde é possível observar o sujeito da fala em uma atitude ativa e positiva. Isto é, o sujeito e o discurso aparecem em uma situação afirmativa de sentido: “MEC contrata...” / “Governo FHC dobra verbas...”²³

Não obstante, se nos reportarmos ao contexto da história atual do setor, é fato que existe uma certa controvérsia no assunto pouco anunciada pelos jornais. As medidas relativas aos novos financiamentos não agradam parte da

comunidade acadêmica. Se, por um lado, mais verbas são bem vindas, a forma como essas virão, para alguns, parece comprometer o futuro da autonomia da pesquisa no país. A parceria de verbas de empresas privadas com as do governo, pode aos poucos, deixar de pautar-se por uma reflexão crítica e uma liberdade de escolha para os projetos de investigação, o que ocorre com as políticas de criação das fundações de pesquisa com verbas privadas no interior das universidades federais e estaduais (Chauí, 1993; 1999a; 1999b; Ortiz, “Crônica de uma morte anunciada”, *Folha de S. Paulo*, 23/05/2000).

As matérias sobre esse tema são pouco analíticas, ou seja, são apenas informativas. A imprensa, neste caso, toma o lugar de um veículo que somente repassa informações. Contudo, seria interessante salientar que ela não deixa de dar sua opinião ao parabenizar os novos recursos através de editoriais. É o caso do jornal *Folha de S. Paulo*, que cumprimenta o Governo ao mesmo tempo que cobra uma seriedade na administração dos novos recursos (“Pesquisa com Fundo”, 05/03/2000).

Recursos para as universidades públicas

No que se refere às verbas para as universidades públicas, nove matérias foram publicadas no período estudado. A leitura do conjunto permitiu observar que o ensino superior público está dividido em dois grandes eixos: de um lado, as universidades públicas federais, que carecem de autonomia administrativa/financeira, pois dependem de verbas da União para seu funcionamento; e, de outro, estão universidades estaduais que, no caso das paulistas, vivem dos 9,57% da arrecadação do ICMS do Estado de São Paulo.

No primeiro grupo de matérias tem-se o informe sobre a operacionalização de uma linha de crédito (empréstimos), concedida pelo Governo Federal, MEC e o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), aberta desde 1997, no valor de R\$ 750 milhões de reais para o ensino superior²⁴. As dificuldades de oferecer garantias para o pagamento desta linha de credenciamento e os limites legais para o endividamento público impedem que a maioria das instituições federais e estaduais tenham acesso a estas verbas. Destaca-se ainda, neste conjunto de matérias, um artigo, na página *Tendências e Debates* do jornal *Folha de S. Paulo*, do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, (02/03/2000, “Recursos para as universidades públicas”), em que ele apresenta, a partir de uma longa exposição com base em números, o crescimento do ensino superior público, graças ao volume de verbas aplicado no setor, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, desde 1995. Parece que este artigo vem responder a críticas que sua administração vem sofrendo por parte da comunidade acadêmica, na figura da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – que se sente prejudicada e pou-

co atendida pelo governo Federal (“Reitor critica privilégio para ensino particular”, 2/03/2000, Estado de São Paulo)

As manchetes das matérias são bastante sugestivas e levam a uma interpretação favorável às iniciativas dos órgãos governamentais “*Universidades terão mais R\$250 milhões*”, 23/02/2000, *O Estado de S. Paulo*; “*Recursos para as universidades federais*”, 02/03/2000, *Folha de S. Paulo*”. Novamente os títulos das reportagens são de natureza afirmativa, indicando uma ação positiva do sujeito do discurso, no caso, o governo federal.

O segundo grupo de matérias aponta que as dificuldades financeiras pelas quais passam as instituições de ensino superior estaduais paulistas devem-se ao alto volume de recursos, destinado ao pagamento dos professores inativos. Atualmente grande parte da folha de pagamento está comprometida com as aposentadorias. A comunidade acadêmica – ADUSP e o presidente da Comissão dos Claros da USP – surgem no noticiário pedindo uma solução, reivindicando um fundo de pensão para os servidores do Estado. Falas articuladas, mas fragmentadas são veiculadas, mas parece não haver um espaço de interlocução entre os interessados. Os jornais se mostram, neste caso, favoráveis à emissão de informações oferecidas pelos órgãos da administração federal e da comunidade acadêmica, restringindo-se às declarações de suas fontes. De nove matérias, sete não apresentam vozes discordantes ao discurso oficial; e apenas duas apontam controvérsias da realidade vivida pelo setor, vozes emitidas pela ADUSP e ANDIFES²⁵.

Problemas enfrentados pelas universidades públicas

As matérias que consideram os problemas enfrentados pelas universidades públicas não são numerosas. Contam-se apenas quatro. No entanto, o espaço dado a duas delas, oferecido pelo jornal *Folha de S. Paulo*, é bastante significativo.

Nota-se também que, no conjunto de problemas, a questão dos recursos humanos é a mais expressiva. A baixa remuneração, o descaso com as condições de trabalho, segundo o discurso veiculado, estão comprometendo a formação dos alunos e fazendo com que o corpo docente sinta-se tentado a abandonar as instituições públicas, pelas ofertas de salário da iniciativa privada. É importante ressaltar que as manchetes em tom de denúncia são expressas principalmente pelos professores e alunos. “Universidades perdem 890 professores em três anos” (*Folha de S. Paulo*, 24/04/2000); “Falta de professores prejudica alunos da USP” (*Folha de São Paulo*, 10/04/2000); “Para estudantes, formação está comprometida, (*Folha de S. Paulo*, 10/04/2000)”.

É o caso dos alunos dos cursos de Geografia e História da USP, que reclamam estar sem professores em várias disciplinas, ou o depoimento de um ex-

professor livre docente da UNESP, recém aposentado, que preferiu a aposentadoria para poder dedicar bem menos tempo a uma instituição privada, mas por um salário maior²⁶. Para representantes da reitoria – Gilberto Shinyashiki, diretor de Recursos Humanos da USP, e do governo, Eunice Durham, membro do Conselho Federal de Educação, professora aposentada da USP – as instituições públicas são ainda mais atraentes pela qualidade de suas pesquisas, pelo *status* e a estabilidade de emprego.

Neste conjunto de matérias, a visibilidade entre os envolvidos com a questão – alunos, professores, aposentados e representantes da administração de recursos humanos – das universidades parece equilibrada. Os jornais, neste caso, parecem ter veiculado o discurso de todas as partes envolvidas.

Expansão de cursos e qualidade de ensino

É expressivo como a imprensa escrita dedica espaço para a expansão do ensino superior. Este grupo de notícias poderia *grossa modo* ser dividido em dois temas correlatos. De um lado, as reportagens sobre a expansão do ensino superior particular e, de outro, as formas de avaliação – para todo o ensino superior – decorrentes da abertura indiscriminada de cursos. Neste primeiro conjunto de matérias o crescimento dos cursos na área de humanidades é um fato controverso²⁷. É possível identificar um discurso ambíguo nas manchetes como também no interior das matérias. O fenômeno da expansão ora é visto como decorrência de uma pressão de mercado, ora como desenvolvimento natural do setor. “Novatas já querem virar universidades”(Jornal da Tarde, 13/04/2000); “Faculdades demais na Capital. E muitas devem fechar” (Jornal da Tarde, 11/04/2000); “Faculdade usa professores de colégio” (Jornal da Tarde, 11/04/2000); “Escolas de ensino médio, seguem tendência e abrem faculdade”(Jornal da Tarde, 13/04/2000).

Segundo alguns entrevistados, sabendo que o mercado de trabalho vem exigindo da maioria das ocupações uma formação mais completa, um setor do empresariado vem se dedicando a cobrir as lacunas, embora de maneira não muito confiável.

“O caminho natural dos grandes colégios de educação básica é o ensino superior. Antes as escolas não abriam suas faculdades apenas por um erro estratégico, mas agora elas perceberam que é isso que devem fazer”, (...) acho que esta expansão não é uma tendência de momento, mas uma grande evolução” afirma o presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no O Estado de São Paulo (SEMESP), Gabriel Mário Rodrigues (13/04/2000). “Além de serem mais baratas, estas faculdades têm procura. E o mesmo está acontecendo com os cursos de Letras e Pedagogia, já que todos os professores precisarão de formação superior

para lecionar. O candidato precisa ter critérios na escolha e analisar o que é melhor. Ele deve exigir que a escola cumpra sua proposta e verificar se o professor que consta no registro do corpo docente é o mesmo que está na sala de aula” (Efrém Maranhão, ex-presidente do Conselho Nacional de Educação, Jornal da Tarde, 12/04/2000).

No entanto, paradoxalmente, uma matéria em particular considera que o volume de cursos no mercado é tão grande que existem mais vagas disponíveis do que candidatos interessados. “Diploma universitário não significa mais garantia de emprego” (*Jornal da Tarde*, 15/04/2000); “(...) o MEC autorizou a abertura de 22 novas faculdades na capital – aumentando o ensino superior em 27,8%. Com isso, já há mais vagas nas universidades do que formando no ensino médio” (*Jornal da Tarde*, 12/04/2000).

Se o tom das matérias é ambivalente, grande parte destes empreendimentos educacionais de nível superior parece ter pouco comprometimento com a formação de sua clientela. Segundo uma das doze reportagens analisadas – “*Faculdades de mais na capital*, 11/04/2000” –, iniciativas do setor educacional são criações e desdobramentos de escolas de nível médio que não possuem experiência anterior e/ou princípios definidos específicos da realidade da educação superior. Estes novos empreendimentos são caracterizados pela baixa qualificação do corpo de professores e pelas insatisfatórias instalações acadêmicas.

As propagandas mostram que as faculdades oferecem opções de lazer, acesso à INTERNET e “até” aula, como se fosse um clube. Não se fala em corpo docente, em laboratório, em pesquisa e extensão. Parece um comércio qualquer, onde o importante é ter academia, shopping center e centro de beleza. Além do fácil acesso (Mário Cortella, ex-secretário municipal da Educação de São Paulo no governo Luiza Erundina, Jornal da Tarde, 11/04/2000.)

Outro conjunto de matérias refere-se às tentativas do governo de avaliar a procedência e a eficácia dos cursos da iniciativa privada. Os mecanismos de avaliação, segundo o governo – o conhecido “provão” –, servem como medidas restritivas para a abertura e continuidade de cursos de baixa qualidade. Por outro lado, a maioria das notícias, três das quatro publicadas, também revelam a preocupação de representantes do setor particular, CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – de criar mecanismos internos de avaliação, ou seja, mecanismos de reconhecimento interno às academias, pouco restritivos e não públicos. É interessante observar que, sobre a questão da avaliação nenhuma matéria contextualiza ou historiciza a emergência do provão enquanto forma de avaliação universitária. O que predomina é a presença de um discurso oficial por parte das agências federais e de um grupo de personalidades do setor privado não questionando, mas propondo uma avaliação complementar: “Os reitores querem se livrar da prova” (*Folha de S. Paulo*, 12/04/

2000); “Reitores propõem nova avaliação universitária” (*Jornal da Tarde*, 11/04/2000); “Reitores têm modelo para avaliar ensino”, (Estado de São Paulo, 11/04/2000).

“Ensino superior público não cresce, mesmo com condições” (*Jornal da Tarde*, 14/04/2000), é o título da manchete de uma única matéria que considera as dificuldades de expansão de vagas no ensino público. Se em 1968 dois terços das vagas nos bancos universitários pertenciam à rede pública, hoje essa relação é de um terço, aproximadamente. O presidente da UNE, Wadson Ribeiro, nesta matéria, reivindica uma política de crescimento para o ensino gratuito. Por outro lado, representantes do governo anunciam a necessidade de manter a estrutura atual, garantir a qualidade e equilibrar o crescimento entre a rede privada e pública. “(...) Mas precisamos ter uma expansão no mesmo ritmo para que as instituições particulares não nos estrangule. O que importa agora, nas redes estadual e federal, é aumentar o número de alunos e não o número de instituições. E continuar mantendo nosso padrão de qualidade” (Roberto Cláudio Bezerra, presidente da Câmara do Ensino Superior, *Jornal da Tarde*, 14/04/2000).

A polêmica está instaurada pelos sujeitos das falas, mas é pouco articulada pela imprensa. Como manter a qualidade não contratando professores e funcionários? Em quais bases está se propondo a expansão do ensino superior público?²⁸ Em quase todos os títulos, o recurso à *generalização* dos fatos é recorrente. Tratando o ensino superior de uma forma homogênea, sem especificar a singularidade e o comprometimento das instituições públicas, privadas e comunitárias, as matérias acabam por não explicitar a lógica da expansão do setor particular e os interesses ali envolvidos. Tudo se passa como se a mão do mercado e a demanda estudantil *naturalmente* regessem o crescimento do setor. É possível inferir, pois, a ausência de uma problematização política na discussão sobre o tema.

Nota-se também neste conjunto de matérias que a educação, ou melhor, o acesso ao conhecimento oferecido pela instrução superior, é um privilégio. A posse de um diploma de nível superior é uma arma a mais no disputado mercado de trabalho. É um instrumento distintivo a que alguns têm acesso e, como todo objeto raro, tem alto valor no mercado. No período investigado não foi encontrada nenhuma matéria que veiculasse a proposição de que a educação é uma questão pública e um direito conquistado (Chauí, 1993): “Quem não tem diploma nem é chamado para entrevistas, mas é preciso saber escolher o curso e a faculdade certa”, (Silvana Case, vice presidente executiva do Grupo Catho, *Jornal da Tarde*, 15/04/2000)

Crédito educativo – FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)

“Abertas mais 50 mil vagas para crédito educativo”(O Estado de S. Paulo, 21/03/2000,); “Crédito educativo tem novas regras” (Folha de S. Paulo, 31/03/2000); “Faculdades desistem de crédito a aluno”, (Folha de S. Paulo, 14/04/2000,); “MEC vai anunciar 50 mil vagas no programa crédito educativo” (O Estado de S. Paulo, 15/03/2000). Pelos títulos das matérias vê-se que existe uma polêmica interna entre os sujeitos do discurso. A introdução de novas regras de empréstimo revela um certo descontentamento entre os envolvidos. A leitura dos textos aponta para mudanças na forma de pagamento, nos juros e nos critérios de seleção de seus usuários ²⁹.

Observa-se também que todas as matérias “informam” sobre as mudanças das regras de pagamento, mas nenhuma delas dá espaço para a fala de um dos parceiros deste contrato – o aluno. Ou seja, as dificuldades ou a satisfação deste programa para os que de fato fazem uso dele parecem não se constituir em matéria relevante para os jornais. Verifica-se ainda que as manchetes têm como seus principais sujeitos as instituições estatais que propõem as regras de funcionamento do FIES, sugerindo assim, novamente, a natureza ativa e afirmativa dos discursos dos órgãos do Governo Federal no setor.

As entidades particulares ou confessionais do ensino superior, que participam da proposta governamental, (ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias) entretanto, são importantes no noticiário, mas apontam ressalvas quanto às formas de pagamento instituídas: “Entidades querem mudanças no FIES” (O Estado de S. Paulo, 14/04/2000); “Faculdades desistem de crédito para alunos” (Folha de S. Paulo, 14/04/2000). As entidades que aceitam participar deste programa de crédito recebem do governo como forma de pagamento títulos da dívida pública e com eles abatem despesas com o INSS. Contudo, os compromissos de cada escola com a Previdência Social têm um limite, e o excesso de alunos financiados não é vantajoso para as instituições. Assim, elas estão propondo usar esses mesmos títulos para abater outras despesas, como por exemplo, o imposto de renda. Parece ser difícil agradar a todos os envolvidos. Os motivos pelos quais o Governo foi obrigado a reformular alguns quesitos de seleção do aluno são de ordem financeira: a inadimplência alcançou 60% dos alunos contemplados com o crédito no ano de 1999.

É interessante ressaltar, também, que o discurso veiculado sobre o acesso à educação através do crédito educativo não passa pela questão de ser um direito, mas de constituir-se uma oportunidade dada pelos órgãos federais.

O ensino superior para os alunos carentes que conseguiram chegar ao topo da hierarquia educacional, segundo as entidades governamentais, deve ser pago. As instituições governamentais promovem suas ações, *reificando*³⁰ a idéia de que educação é um serviço posto à venda no mercado; que, na impossibilidade

de pagamento à vista, deve ser financiado. A palavra *crédito* assume naturalmente sua expressão econômica, como financiamento e não como crença na possibilidade de uma democratização educacional.

É possível inferir que este assunto não mobiliza o corpo editorial dos jornais, pois estes restringem-se a informar e não a avaliar as medidas da área em suas matérias, deixando que outros o façam.

Numa atitude democrática e saudável, o presidente e o relator da comissão mista, o senador Romeu Tuma e o deputado Osvaldo Biolchi, estão promovendo uma série de audiências públicas para auscultar os lados envolvido.... Ora, orgulham-se os dirigentes do Ministério da Educação do lema que adotaram para o novo modelo de financiamento: "Financiando o futuro dos bons alunos" (Maurício Chermann, presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares [ANUP] e reitor da Universidade Brás Cubas, Mogi das Cruzes, O Estado de S. Paulo, 08/05/2000).

A reestruturação do mercado – novas tendências

Diferente das outras reportagens já analisadas, este assunto é tema de reflexão de articulistas ou acadêmicos que possuem espaço fixo nos jornais (José Pastore e Gilberto Dimenstein). Tema controverso, a abertura de novas frentes de trabalho é objeto de atenção, no momento em que as taxas de desemprego são alarmantes. Os títulos das matérias aqui são pouco sugestivos. No entanto, no interior dos artigos é possível identificar as representações a respeito do ensino universitário. Ou seja, a educação universitária deve estar orientada para o mercado de profissões: "Mesmo jovens qualificados e seguros de sua vocação não encontrarão portas abertas. Não há lugar para todos. Por isso prepará-los para o trabalho inclui trabalho por conta própria. A capacidade de garantir o próprio espaço se chama "*espírito empreendedor*", e ele pode ser desenvolvido na *escola*" (Magno Maranhão, *O Estado de S. Paulo*, 23/03/2000); "*Educação não gera emprego, é claro. Mas é essencial para manter as pessoas empregadas e para viabilizar uma reciclagem no momento de mudar de emprego*" (José Pastore, *O Estado de S. Paulo*, 25/04/2000) (grifo meu).

É interessante salientar também que os textos consideram uma realidade contraditória. Se de um lado, enfatizam as novas perspectivas do desenvolvimento e a demanda decorrente de um capital humano que a sustentem, por outro, alertam para a falta de recursos qualificados ou a baixa qualidade da mão de obra brasileira, inclusive a de nível superior:

Entretanto, tenho encontrado inúmeras empresas que têm na falta de mão de obra qualificada o principal obstáculo para crescer. (...) a baixa qualificação no Brasil é um problema crônico e reflete a falta de escolas de boa

qualidade para acompanhar os avanços tecnológicos (...). Uma pesquisa no SENAI em São Paulo constatou que não haverá pessoal qualificado para as empresas poderem absorver as tecnologias de telecomunicação que serão adotadas em 2000 a 2003 (José Pastore, O Estado de S. Paulo, 25/04/2000).

Após ter lido e analisado as matérias do quadro – expansão de cursos e qualidade de ensino – uma dúvida instala-se nas reflexões. Como compreender a abertura indiscriminada de cursos com qualificação duvidosa em um mercado de trabalho globalizado, no qual a formação de qualidade é a mais requisitada? Será que não estamos assistindo ao crescimento de uma hierarquização deliberada no interior dos cursos de nível superior?³¹

Movimento grevista

Este último conjunto de matérias trata das reivindicações das universidades estaduais paulistas em um movimento unificado de professores, funcionários e alunos. Ainda que cada uma das categorias tenha uma pauta de reivindicação particular, a paralisação do trabalho deflagrada entre os dias 25 e 26 de abril de 2000 contou com a participação de todos estes segmentos, embora a cobertura dada pela imprensa não tenha evidenciado esse fato.³²

As matérias que narram o dia-a-dia do movimento grevista das universidades estaduais constitui-se aqui na mais longa série de reportagens sobre o tema “ensino superior”. A cobertura maior dada pelos jornais pertencentes à *Agência Estado*. No entanto, seria importante ressaltar que o jornal *Folha de S. Paulo* foi o que ofereceu mais espaço para o debate público sobre as questões polêmicas que envolvem o movimento. Reportagens longas com professores “notáveis” e artigos que demonstram os interesses que se chocam no interior da universidade são relevantes (Nogueira, 25/04/2000; Marcovich, 02/05/2000; Goldemberg, 02/05/2000; Dimenstein, 07/05/2000; editorial Estado, 08/05/2000; Magalhães & Guarinello, 12/05/2000, entre outras).

Desde abril, quase que diariamente uma nota, uma reportagem ou artigos e editoriais remeteram ao movimento grevista. Aparentemente, a imprensa cobriu o cotidiano dos desdobramentos das reivindicações. No entanto, qual o tipo de cobertura foi feita? Qual o espaço dado a ela e como foi transmitida ao grande público?

As primeiras notícias são do início de abril, onde professores ponderaram sobre a necessidade de começar a renegociar as perdas salariais impostas às categorias, desde maio de 1995. Eles pediam aumento de 25% na data base, mais 5% no segundo semestre. A proposta não foi aceita pelos reitores – Cruesp (Conselho dos Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo) –, que se justificaram argumentando que tal aumento comprometeria por volta de 90% das verbas em recursos humanos, inviabilizando o pagamento a obras de infra-

estrutura e outras despesas dos campus.³³ Por sua vez, propuseram um abono de 28% no mês de abril, mais 7% de aumento para os professores ativos e 5% para os professores aposentados, junto com uma série de gratificações para professores e servidores que se destacaram por produtividade.

Apoiando os reitores, Luis Carlos Bresser Pereira, ex-ministro do da Ciência e Tecnologia e da Administração Federal e da Reforma do Estado (governo Fernando Henrique Cardoso), argumenta:

(...) precisamos mudar o estatuto jurídico das universidades estatais...O essencial é, gradualmente, tornar as universidades fundações autônomas, de direito privado, que contratem professores e funcionários pela legislação trabalhista e organizem fundos e pensões para eles...O Estado, por sua vez, criará uma agência executiva, como a inglesa, que receberá os recursos orçamentários e os distribuirá às universidades a partir de dois critérios: o número de estudantes e a qualidade do ensino; e o volume e qualidade das pesquisas e publicações...Dessa forma teremos avaliação e competição entre as universidades (Bresser Pereira, Folha de S. Paulo, 4/06/2000).

Embora não veiculada pela imprensa, a opinião de boa parte da comunidade acadêmica não coincide com a do ex-ministro. Ao contrário, para os docentes e funcionários, esta contra proposta dos reitores fere a questão da isonomia salarial. Aceitá-la significa estabelecer uma fragmentação e uma competitividade entre eles, além de impor uma lógica produtivista pouco comum ao mundo acadêmico (Chauí, 1993; 1999a; 1999b).

Destacando-se como sujeitos das frase, nos títulos das matérias, alunos e reitores surgem igualmente sete vezes no noticiário, como se observa no quadro a seguir. Os adjetivos que qualificam a ação dos estudantes são pouco elogiosos: “Alunos *tomam prédio* da reitoria da UNESP” (*O Estado de S. Paulo*, 28/03/2000); “Estudantes da USP *saqueiam* restaurante” (*Folha de S. Paulo*, 11/5/2000). A imprensa parece desconhecer o poder de sugestão de suas falas pois a mensagem veiculada constrói uma imagem negativa do grupo como um todo³⁴. (grifos meus).

Não obstante, a figura dos reitores merece um outro tipo de tratamento retórico. A maioria dos títulos das matérias conduz ao sentido de uma ação de quem tem poder. A intenção afirmativa destes sujeitos está expressa em suas declarações: propor reajustes, acusar, convocar e retomar negociações, enfim, falas e atitudes aparentemente legitimadas pelo discurso da imprensa dada a sua recorrência: “Reitores *propõem* 7% de reajustes”, (*Jornal da Tarde*, 20/03/2000,); “Reitor da USP *contesta* número sobre greve” (*O Estado de S. Paulo*, 28/03/2000); “Reitor da USP *acusa* sindicatos de barrarem negociação”, (*Jornal da Tarde*, 28/03/2000); “Reitor da USP *convoca* reunião de emergência por causa de piquetes” (*Estado de S. Paulo*, 19/05/2000) (grifos meus).

Observamos apenas uma notícia em que os funcionários são protagonistas da ação, sendo esta uma ação de natureza negativa: “*barrar acesso* à Reitoria”.

No que se refere aos professores, parece que estes são poupados de generalizações críticas. Anunciados como sujeitos, suas ações emitem a idéia de uma reivindicação salarial, ignorando a reivindicação por um ensino público de qualidade. “Professores param e fazem protesto na USP” (*O Estado de S. Paulo*, 6/03/2000,); “Professores de universidades reduzem exigências” (*O Estado de S. Paulo*, 20/05/2000).

É possível inferir, pois, que o recurso de retórica escolhido para representar os sujeitos da ação do movimento grevista generaliza as ações dos sujeitos, conferindo um sentido e uma imagem particular a cada um deles. É possível observar a diferença de exposição e visibilidade bem como as representações que os jornais emitem a respeito de cada um.

Alunos	Funcionários	Professores	Reitores
Alunos pedem recontração de professores temporários este mês.	Funcionários decidem <i>barrar acesso</i> à Reitoria.	Professor Doutor Tia.	Reitores <i>mudam</i> local de reunião de negociação para evitar ato de grevista.
Alunos <i>tomam</i> prédio da reitoria da UNESP.		Professores <i>fazem proposta</i> .	Reitores <i>propõem</i> 7% de reajuste.
Estudantes <i>saqueiam</i> restaurante da USP.		Professores de universidades <i>reduzem exigências salariais</i> .	Reitor da USP <i>contesta</i> número sobre greve.
Estudantes da USP <i>saqueiam</i> restaurante.		“ <i>Notáveis</i> ” da USP temem esvaziamento.	Reitor da USP <i>acusa</i> sindicato de barrarem negociação.
Estudantes <i>invadem</i> Reitoria da USP.		Professores <i>param</i> e fazem <i>protesto</i> na USP.	Reitores <i>apresentam</i> <i>propostas</i> a grevistas.
Estudantes <i>invadem</i> prédio da Reitoria da USP.		Professores <i>entram</i> em greve na UNICAMP.	Reitor da USP <i>convoca</i> reunião de emergência por causa de piquetes.
Estudantes da USP <i>bloqueiam</i> entrada de prédio da Reitoria.		Professores da Politécnica <i>aderem</i> à greve.	Reitores <i>propõem</i> 4,5% de <i>reajuste</i> salarial.

Seria pertinente salientar também a forma como a greve, enquanto movimento, foi veiculada pelos jornais. É possível verificar que os recursos lingüísticos utilizados nas manchetes das matérias segue a estratégia de emitir uma opinião negativa sobre o movimento. “Ação radical, barricadas, choques” entre outras, são noções que remetem a uma leitura policial do fenômeno. Se, de uma lado, podem-se encontrar títulos que qualifiquem a situação das universidades como crítica, (“universidades estão devendo/ USP atrasa dívidas para tocar o dia-a-dia”) por outro, os jornais não poupam o movimento, difundindo uma imagem de guerra civil sobre os protestos.

Argumentos sobre a universidade	Argumentos sobre o movimento
A universidade pública está acabando rapidamente.	Paulista apoia greve mas rejeita <i>ação radical</i> .
	Manifestantes fazem <i>piquete de 24hs</i> na USP.
USP atrasa dívidas para tocar o dia a dia.	Grevistas e MST fazem <i>protesto</i> hoje, no Palácio dos Bandeirantes.
	Greve <i>impede</i> que USP contrate professores.
Aposentadorias estrangulam universidade.	Reposição de aula <i>ameaça</i> as férias nas universidades.
	<i>Choque</i> de manifestantes com PM deixa 20 feridos.
As universidades paulistas estão devendo.	<i>Choque</i> de PM com grevistas fere 17.
	Negociação acaba em <i>tumulto</i> . <i>Barricada</i> de grevista isola campus da USP.

É possível considerar também um outro exemplo de retórica significativo. Na tentativa de comentar a crescente adesão ao movimento grevista o discurso expõe uma compreensão hierárquica sobre os cursos da universidade. Ou seja, na reportagem do dia 4 de maio, a *Folha de S. Paulo* publica como sub-título, repetindo no interior da matéria o seguinte conteúdo: “Os *principais* cursos da universidade não pararam. Ainda estão em aulas os professores de direito, engenharia, medicina, economia e administração”. (grifo meu)³⁵.

Em um outro exemplo é possível verificar que as oportunidades de visibilidade entre os agentes do campo não são as mesmas. Logo após a declaração

de paralisação, o reitor da USP, Jacques Marcovitch, faz um repúdio ao movimento grevista, em artigo publicado no dia 2 de maio, pela *Folha de S. Paulo*. Os representantes docentes só tiveram direito à resposta dez dias depois. Aos funcionários e alunos, nenhum espaço foi concedido.

Grosso modo, observa-se que na maioria das matérias as reivindicações têm um fundo técnico, orçamentário e não um projeto político para o ensino superior. O impasse apresentado pela imprensa está nos índices possíveis de aumento salarial. Aliás, o que se verifica é que os discursos do corpo administrativo das universidades, alguns editoriais e artigos assinados pontuam a falta de recursos e a necessidade de uma contenção de despesas. Por outro lado, de forma bem menos visível, a justificativa da reivindicação salarial se faz em defesa do ensino público gratuito de qualidade e da manutenção de docentes capacitados. É possível que o princípio da falta de acordo entre os agentes do confronto esteja na natureza diferenciada de seus pontos de vista e na posição que ocupam no interior do campo universitário.

Uma interpretação dos sentidos

Da análise feita acima foi possível identificar pontos importantes para esta reflexão. Elementos de uma narrativa fragmentada podem ser destacados para subsidiar uma interpretação. Depois de recortar e dissociar elementos dos discursos, é necessário fazer uma síntese dos possíveis significados produzidos. Considerando que toda interpretação é um exercício subjetivo de análise, é necessário alertar que ela está aberta a críticas e reinterpretações. A análise interpretativa é um exercício criativo, pois ajuda na construção ativa de um sentido, auxilia na explicação do que é dito por alguém, em determinada circunstância e em determinada conjuntura histórica (Thompson, 1995). A interpretação que segue é portanto, uma apresentação de alguns, entre muitos, sentidos mobilizados pelos discursos analisados. Destacarei alguns elementos do discurso para construir uma leitura.

O que se fala?

Confirmando a primeira das hipóteses, a imprensa escrita de maior circulação parece estar acompanhando e informando sobre as negociações e disposições propostas pelos agentes do campo do ensino superior brasileiro.

Grosso modo, é possível afirmar que as questões relativas ao ensino superior transcendem à problemática educacional, para atingir as questões do campo administrativo e econômico. Em todos os temas investigados, a questão orçamentária é uma constante. É expressivo o tom do discurso que remete a

uma visão técnica e burocrática sobre o tema. Isto é, majoritariamente, as matérias analisadas têm como tema central a questão do financiamento ou as formas de gestão dos recursos destinados ao setor. É nítida a ausência de um debate crítico e político envolvendo os agentes do campo sobre os destinos da educação superior.

A educação de nível superior é também tratada por todos como um pré-requisito ao desenvolvimento econômico, elemento essencial para a inserção das nações em um mercado globalizado. Parece consenso a necessidade de expandir o acesso a este nível de ensino. Não obstante, como foi demonstrado, é sabido que as formas de se objetivar este ideal esbarram em alguma diferenças de princípios entre seus agentes – princípios de natureza econômica, política e educacional, pouco explicitados no noticiário. Ou seja, a educação para uns, como direito conquistado, deve ser garantida pelo Estado; para outros, é um bem de primeira necessidade a ser adquirido individualmente no mercado. Neste período, não foi localizado nenhum discurso que remetesse à função humanizadora ou democrática do acesso à educação. Esta é vista como veículo de riqueza material das nações e não da riqueza espiritual dos homens.

No que se refere ao setor público, a mensagem que se faz presente é a constante falta de verbas e a necessidade de reformular as regras de financiamento e gestão dos recursos. Os motivos pelos quais demandam-se mais verbas – melhoria de qualidade, ampliação de vagas, investimento em recursos humanos e em pesquisa – são pouco visíveis não ocupando espaço suficiente para sensibilizar a opinião pública. Ao contrário, as tentativas neste sentido – como a greve no setor – servem de alimento para reportagens e artigos que defendem a contenção de despesas com o funcionalismo estadual e federal ou que atacam os privilégios garantidos por constituição, de verbas para o ensino superior (Tavares, *Folha de S. Paulo*, 23/05/2000; editorial, *O Estado de S. Paulo*, 18/05/2000 e 08/05/2000). Novamente a maior visibilidade é recorrente nos discursos críticos em relação as instituições públicas de ensino.

Quem fala e de onde fala?

Os principais protagonistas do discurso educacional sobre ensino superior são as instituições governamentais e seus representantes. Ministros, secretários e técnicos, quase nunca educadores, são os principais sujeitos emissores de uma fala técnica sobre organização e administração de verbas para o setor. É preciso salientar, como foi visto na análise dos títulos das matérias, que a imagem desses sujeitos veiculada pela imprensa, desses sujeitos, é sempre ativa e afirmativa. Além de provedores de recursos, os sujeitos da fala são também autoridades, com poder e competência para instituir regras e fazer que se obedeça elas. Embora as dificuldades financeiras sejam inúmeras, fica regis-

trada nas figuras de retórica a imagem de uma boa vontade dos representantes do Governo Federal de implementar novas medidas para o setor. Esforço contínuo de benfeitorias são as marcas dessa administração, segundo a imprensa, que nesta atitude recorrente mostra parte de sua complacência diante das declarações do Governo central.

Reitores e administradores de escolas particulares e públicas dividem o espaço do noticiário, mas em proporção um pouco inferior. No tocante à iniciativa privada, a imprensa escrita tem uma relação ambígua. Ao mesmo tempo que louva os empreendimentos particulares, critica sua expansão indiscriminada. A imprensa parece fazer coro com os órgãos do Governo, no sentido de incentivar a progressão numérica dos diplomas como etapas necessárias ao desenvolvimento sócio-econômico do país. Não parece interessada em polemizar e explicitar as diferenças de compromisso das instituições de ensino do setor.

Professores, educadores e alunos, embora importantes parceiros, dispõem de visibilidade menor enquanto sujeitos de uma ação afirmativa ou com poder de decisão. Neste sentido, a segunda hipótese deste trabalho foi confirmada. Foi possível identificar os protagonistas da produção e difusão da fala jornalística e a posição que ocupam no interior do campo do ensino superior.

Considerações finais

Para finalizar esta reflexão, creio que seria necessário recuperar alguns elementos já vistos na introdução deste trabalho. A intenção inicial era analisar as condições sociais do processo de produção e circulação das mensagens midiáticas sobre o ensino superior. Considerando a força da difusão das notícias, propus investigar a capacidade de a imprensa escrita construir representações sobre a realidade social. Para tanto, construí três hipóteses de trabalho: Ou seja, 1 – seria possível mapear as principais questões que envolvem o ensino superior à partir das matérias jornalísticas; 2 – seria possível apreender os principais protagonistas da área bem como seus discursos. Neste sentido, a análise sistemática das matérias, enquanto esforço exploratório, conseguiu alcançar estas proposições. A imprensa cumpriu, sim, a função de informar e tornar público os principais agentes e questões relativas ao tema, ainda que de maneira hierarquizada.

A terceira hipótese de trabalho era a possibilidade de identificar um discurso ideológico da imprensa a respeito do ensino superior e a assim a criação de um domínio simbólico em relação a alguns de seus aspectos. Considerando que os discursos veiculados pela indústria midiática não são por si mesmos construções ideológicas foi necessário investigar o contexto de construção dos conteúdos e os recursos de retórica utilizados para a produção do sentido final das mensagens. Foi possível identificar as diferenças de visibilidade entre os

protagonistas da fala bem como as diferenças nos recursos de linguagem para apresentá-los ao público leitor.

Ou seja, observou-se que as manchetes e os textos analisados, em muitos momentos, mobilizaram significados no sentido de reforçar o poder e a autoridade das instâncias governamentais, e portanto, segundo Thompson (1995), poderiam ser caracterizados como discursos ideológicos. Não foram poucas as vezes em que estudantes e funcionários tiveram suas imagens denegridas, conferindo-se então a eles uma posição hierarquicamente inferior, dentro deste campo do ensino. Em relação aos professores ou educadores em geral, a tímida visibilidade parece refletir um pequeno espaço de atuação bem como pouca legitimidade social.

Parecendo desconhecer a força da sugestão das construções semânticas e figuras de imagens das mensagens veiculadas, a imprensa investigada parece contribuir para a construção de uma representação parcial, e portanto politicamente comprometida, sobre o setor. Neste sentido, é possível confirmar o caráter contraditório e ideológico de parte da informação jornalística: ao mesmo tempo que garante a circularidade da informação, não é capaz de fazê-lo com imparcialidade. Detendo o monopólio na fabricação dos fatos sociais, garante para si o poder e a competência de falar e se fazer ouvir em nome de todos.

Diante disso, seria interessante recuperar as contribuições de Pierre Bourdieu, (1989; 1996; 2002), para quem os discursos e, neste caso, os discursos jornalísticos, não respondem apenas a uma função de transmissão de signos. Servem também como signos de autoridade a serem creditados e reconhecidos. Foi possível observar também que a prática jornalística pôde comunicar mais do que uma informação declarada: pôde comunicar uma maneira de emitir um juízo classificatório e arbitrário sobre o que se quis enunciar.

O discurso jornalístico, o ato de tornar públicos os fatos, de dar existência social aos acontecimentos parece aqui estar coberto por uma “aura divina”³⁶, pouco questionada e questionável, pois teve o poder de fazer existir aquilo que anunciou, teve o poder de se fazer reconhecer por toda a coletividade como produtor de uma verdade. Mais do que isso, foi possível verificar ainda que a mensagem jornalística pôde ser usada como um instrumento de coerção e dominação simbólica. Ou seja, ao anunciar e ser reconhecido, ao escrever e ser lido impondo uma representação e, quiçá, um consenso, a imprensa teve o privilégio de naturalizar um sentido.

Neste caso, é importante ressaltar que a força dos discursos encontra-se em seu uso e nas condições de sua utilização. A eficácia do discurso, portanto, depende do poder simbólico do emissor (jornalistas, articulistas, ministros, secretários) e das condições institucionais de sua produção (falar na condição de autoridade sobre o assunto). Pelo fato de dizer as coisas com autoridade, isto é, diante de todos e em nome de todos, pública e oficialmente, o discurso jornalístico pode consagrar-se, ocultando o arbitrário de sua interpretação.

Assim, frente a este lento processo de aquisição de informações pela leitura, frente ao legítimo reconhecimento e apropriação das mensagens difundidas pela imprensa bem como o desconhecimento da parcialidade de suas formulações, é possível recuperar o conceito de violência simbólica cunhado por Pierre Bourdieu; é necessário alertar para os efeitos de um certo poder sutil e desconhecido que só existe ao ocultar sua prática para aqueles que o exercem e para os que se submetem a ele. A violência simbólica é esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1989; 1996; 2002).

É possível considerar pois, que o poder de sugestão exercido pelos discursos midiáticos, no contexto aqui estudado, não se garante sozinho. A oficialidade dos discursos, a proximidade com as autoridades, a capacidade de transcender ao tempo e ao espaço dos fatos, garante ao jornalismo um crédito e um poder simbólico na forma de uma competência técnica legitimada em grande parte pelo público leitor. E este último parece conferir à imprensa o poder legítimo de anunciar os fatos e falar para (por) ele.

A intenção de estudar as maneiras como os sentidos são mobilizados, investigar como a imprensa estrutura uma forma de percepção e construção dos sujeitos e fatos sociais é uma maneira de compreender as estratégias da luta por um domínio simbólico, a luta por uma versão e interpretação do social. A imprensa não é única neste espaço de produção de cultura. Não obstante, é aquela que tem o domínio legítimo de *criar e realizar*, pela imagem e pelo tornar público, os fatos e acontecimentos sociais. Assim sendo, é necessário, a fim de salvaguardar o lado da circularidade democrática da informação, desmistificar a *magia* de suas estratégias de difusão.

Para finalizar, gostaria de apontar algumas questões a respeito da recepção destes discursos. Embora seja possível apontar e analisar as características do processo de *produção* do campo jornalístico, o trabalho de compreender os mecanismos de apropriação das representações por ele veiculadas remete a uma discussão mais ampla: remete para a complexidade de referências, conhecimentos e informações obtidos em outros espaços produtores de cultura pelos sujeitos sociais. Mas isto, sem dúvida, é tarefa para outras investigações.

Notas

1. O conceito de campo faz parte da obra de Pierre Bourdieu. Trata-se de uma noção que expressa a concepção social bourdiana. Segundo o autor, a sociedade é composta de vários campos, vários espaços dotados de autonomia relativa e possuidor de regras próprias. Espaço de disputa e jogo de poder. O campo do ensino superior é apenas um exemplo entre os vários sub-campos que constituem o campo maior da educação.
2. Por sujeitos da fala entendemos os agentes ou instituições que fazem a ação anunciada no título da matéria.

3. Em análise semelhante sobre a AIDS, Fausto Neto “Parte da hipótese de que as mídias além de serem instrumentos de representação são, ao mesmo tempo, dispositivos, espécies de verdadeiros nichos, onde a realidade se estrutura como uma referência.” Mais à frente, (...) “Uma sugestão que deixamos para o leitor é a de que o poder das mídias está na sua capacidade de construir – via discursos – conceitos e referências que, em última análise, vão se tornando o nosso próprio cotidiano”(1999, p. 9-10)
4. Para Bourdieu (1989) os sistemas simbólicos podem ser vistos sob três pontos de vista: a) instrumentos de conhecimento e construção do mundo, ou seja um sistema de categorias do pensamento observados na ciência e na religião (estruturas estruturantes); b) instrumentos de comunicação, como a língua (estruturas estruturadas) e c) instrumentos de dominação, cumprindo a função política de imposição ou legitimação de um arbitrário social.
5. “Contra todas as formas do erro ‘interacionista’ o qual consiste em reduzir as relações de força a relações de comunicação, não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom ou o *potlatch*, podem permitir acumular poder simbólico”(Bourdieu, 1989, p. 11).
6. O autor entende por formas simbólicas o grande espectro de ações, falas, imagens e textos que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles como significativos.
7. *Grosso modo*, o autor distingue dois tipos gerais de concepção de ideologia. A primeira, denominada concepção neutra de ideologia, refere-se a uma leitura acrítica do conceito. Isto é, ideologia seria um aspecto da vida social entre outros. Não precisaria ser combatida ou eliminada pois trata-se de um sistema de crenças e valores que preenche o vácuo cultural criado pelo processo de secularização. O segundo tipo refere-se a uma versão crítica do conceito, sendo a mais conhecida a concepção marxista. Esta corrente define, fundamentalmente, o fenômeno da ideologia como uma visão falsa, ilusória, invertida e distorcida do real. Uma visão que teria como intenção ocultar as relações de conflito entre as duas classes fundamentais (proletariado e burguesia). Posto isto, a ideologia resultaria de uma leitura parcial e politicamente comprometida com os interesses dos grupos dominantes da sociedade. Uma visão arbitrária, mas desconhecida como tal.
8. Por coletivo, entendo o espaço social objetivado e estruturado a partir de um sistema de símbolos.
9. Com a expressão, “do” mundo, refiro-me a categorias do pensamento que organizam o mundo; e com a expressão “sobre” o mundo, categorias que classificam e justificam esta organização de mundo.
10. “Esfera pública” para Habermas é uma categoria histórica, que expressa um princípio organizacional da vida política burguesa. “o sujeito desta esfera é o público enquanto portador da opinião pública; à sua função crítica é que se refere a ‘publicidade’” (Habermas, 1984, p. 14)
11. “Essas primeiras tentativas de uma moderna imprensa comercial devolveram ao jornal o caráter unívoco de uma empresa de economia privada destinada a gerar

lucros (...). Mas não só os interesses econômicos privados passaram a ter maior peso: o jornal acaba entrando numa situação em que evolui para um empreendimento capitalista, caindo no campo dos interesses estranhos à empresa jornalística e que procuram influenciá-la. A história dos grandes jornais na segunda metade do século XIX demonstra que a própria imprensa se torna manipulável à medida que ela se comercializa” (Habermas, 1984, p. 217).

12. Em primeiro lugar a publicidade com o sentido de “tornar público” e, em segundo lugar a publicidade com o sentido de comercializar uma mercadoria – a informação.
13. Embora seja difícil discordar das colocações de Habermas a respeito das transformações da lógica de funcionamento do jornalismo, creio que é possível problematizar algumas questões colocadas pelo autor a partir das ressalvas feitas por Thompson (1995). Ou seja, se o jornalismo deixou de ser uma esfera isenta de discussão de problemas públicos, seu discurso, por mais parcial que seja, não é apropriado pelos leitores de maneira passiva e linear. A apropriação das mensagens mediadas não coincide, necessariamente, com a recepção inicial dos conteúdos. Um trabalho de compreensão, assimilação e reflexão é feito por cada um dos receptores.
14. Por poder mágico entendo a capacidade das forças coletivas de criar valores. Estou me remetendo à idéia desenvolvida por Pierre Bourdieu: “O poder das palavras não reside nas próprias palavras mas nas condições que dão poder às palavras criando a “crença coletiva”, ou seja o desconhecimento coletivo do arbitrário da criação de valor que se conclui com o uso determinado de palavras”(…). “O poder do criador não é outra coisa que a raridade de mobilizar a energia simbólica que produz o conjunto dos agentes comprometidos com o funcionamento do campo; jornalistas objetivamente encarregados de fazer valer os ‘criadores’ (com todo o aparelho de jornais e revistas que tornam possível sua ação)” (Pierre Bourdieu, 2002, p. 23-24).
15. O relato de Robert Darton a partir de sua experiência particular na redação do *The Times*, neste sentido é bastante significativo “Alguns repórteres observavam que não se sentiam plenamente profissionais enquanto não tivessem completado um ano reescrevendo as matérias no turno da noite, função que exige grande velocidade e clareza no escrever (...)”. “Os repórteres desenvolvem gradualmente um senso de domínio sobre seu ofício – ser capaz de escrever uma coluna em uma hora, sobre qualquer coisa, por mais difíceis que sejam as condições (...)”. “Não cumprir o prazo de fechamento é considerado absolutamente não profissional” ... (Darton, 1995, p. 88).
16. Ao todo o *Estado de S. Paulo* publicou 63 matérias: A *Folha de S. Paulo*, 53 matérias: O *Jornal da Tarde*, por sua vez, publicou, 36 matérias.
17. Segundo XLII – *Estudos Marplan Consolidado– 2000*, Grande São Paulo o leitor da grande São Paulo, do jornal *O Estado de S. Paulo* possui este perfil: 31% classe A, 47% classe B; 19% classe C; 4% classe D/E; 10% de 15 a 19 anos; 28% de 20 a 29 anos; 26% de 30 a 39%; 17% 40 a 49 anos; 19% mais de 50 anos; 7% instrução primária; 15% instrução ginasial; 37% nível colegial; 42% nível superior. O perfil do leitor do *Jornal da Tarde* é: 24% classe A; 41% classe B; 29% classe C; 6% classe D/E; 9% de 15 a 19 anos; 28% de 20 a 29 anos; 23% de 30 a 39 anos;

18% de 40 a 49 anos; 21% mais de 50 anos; 9% instrução primária; 20% instrução ginásial; 34% nível colegial; 37% nível superior.

18. Segundo o “Perfil do leitor 2000”, realizada pelo Datafolha no mesmo ano, o público leitor do jornal poderia ser caracterizado como mais progressista, ou liberal, pois 85% são a favor da reforma agrária; 59% são à favor da descriminalização do aborto. Em relação ao perfil sócio-econômico, 47% cursaram faculdade e 13% fizeram pós-graduação; 36% têm renda familiar acima de 30 salários mínimos (*Folha de S. Paulo*, Caderno Especial, 1/18/02/2001, p. 21).
19. Para melhor visualizar o conjunto de matérias, encontram-se em anexo quadros de referência onde se pode observar o periódico, a frequência e o responsável por cada uma delas.
20. Todas as matérias jornalísticas foram registradas em quadros, organizados por temáticas, conforme o exemplo abaixo:

Temática: MOVIMENTO DOS PROFESSORES

Título matéria	Data	Periódico	Responsável
<i>Docentes da USP, UNESP e UNICAMP param hoje</i>	5 de abril	<i>Jornal da Tarde</i>	s/a
<i>Universidades param por reajuste salarial</i>	5 de abril	<i>O Estado de S. Paulo</i>	Marta Avancini e Clayton Levy

21. Antonio Paim, filósofo e professor; Glaci Zancan, presidente da SBPC; Antonio Carlos Pimentel Wutke, pesquisador aposentado do Instituto Agrônômico e membro da Associação dos Pesquisadores Científicos (*O Estado de S. Paulo*).
22. Seria importante observar que a falta de uma política nacional para a área é consenso entre setores da academia e representantes do Governo. A este respeito consultar “*Crise e reforma do sistema universitário*” – *Debate* (1996).
23. Uma leitura cuidadosa sobre o tema, no entanto, deixa a impressão de que existe pouca informação sobre as formas convencionais de financiamento (incentivos a pesquisadores individuais em centros universitários graças as agências financiadoras CNPQ e FAPESP, entre outras) e as novas regras implantadas. Torna-se difícil ao leitor tomar uma posição pois faltam elementos. As atuais medidas visam criar oito fundos novos de pesquisa com recursos permanentes de fontes estáveis que não dependem do Orçamento Geral da União, num total de R\$ 7 bilhões de reais, entre 2001 e 2005. Os recursos virão de parte do dinheiro que as empresas destinam ao Imposto de Renda e parte do faturamento das empresas privatizadas, como consta do contrato de privatização.
24. Deste montante, R\$500 milhões estão reservados para as instituições privadas que apresentaram um projeto de melhoria de instalações e abertura de novas vagas. O restante, R\$250 milhões, estão disponíveis para as instituições do ensino superior públicas.
25. Estas duas últimas foram veiculadas pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, nos dias 20/3 e 14/04 de 2000.

26. “Na UNESP , meu salário como aposentado proporcional é de R\$3.701,00, com todos os quinquênios e gratificações. Na UNIMAR, ganho um pouco mais por uma jornada bem menor”.
27. Ainda que pouco veiculado pela imprensa escrita, existe uma discussão entre alguns membros da comunidade acadêmica e setores do governo federal a respeito da expansão do ensino privado. Para esta questão consultar, Martins, (1989), Debate – Crise e reforma do sistema universitário (1996), Sguissardi , &, (1999).
28. É possível identificar em outras matérias posicionamentos à favor de um ensino público pago a fim de resolver a questão dos recursos e das oportunidades. Ver nota 38.
29. Segundo as reportagens: o aluno que requisita o financiamento deve apresentar até quatro fiadores para compor a renda exigida conforme a mensalidade do curso; têm privilégio sobre os demais os alunos que ainda não possuem casa própria e/ou que tenham algum membro da família com doenças crônicas. A intenção também é privilegiar alunos que tenham interesse na carreira do magistério. A nova taxa de financiamento dos juros proposta é menor que os 12% cobrados anteriormente, ou seja, 9% ao ano. O tempo de quitação do empréstimo é uma vez e meia a duração do curso, sendo ainda de responsabilidade do aluno pagar 30% da mensalidade, mais uma taxa de R\$50,00 reais, por trimestre, para amortizar os juros anuais. A forma anterior de contrato imposta aos alunos sujeitos ao crédito educativo inviabilizava o seu cumprimento (apenas dois fiadores, 12% de juros e um tempo menor de quitação do empréstimo).
30. As palavras *reificar* e *naturalizar* referem-se a um recurso estratégico de considerar situações históricas e conjunturais como naturais e atemporais; o caráter histórico é ocultado (Thompson, 1995). As generalizações também se prestam ao mesmo fim, ao desconsiderar as especificidades dos fatos sociais.
31. Trabalhos anteriores atestam esta realidade. A este respeito, consultar, Setton, 2001; Martins, 1988; e Oliveira, 1974.
32. Entre 89 títulos de matérias apenas 4 tiveram como sujeitos os servidores e 8 os estudantes.
33. Dois editoriais do Estado de S. Paulo (08/05 e 18/05/2000; dois artigos assinados pelo jornalista Carlos Sardemberg, (*O Estado de S. Paulo*, 29/05 e 15/05/2000) e um artigo do reitor da UNICAMP, Hermano Tavares, (*Folha de S. Paulo*; 23/05/2000), corroboram a idéia de limites do orçamento.
34. Em nenhum momento posterior a essas reportagens os alunos tiveram espaço semelhante para se explicarem. Apenas no interior das denúncias duas ou três linhas eram dadas para um posicionamento discordante dos próprios alunos concedida apenas pela *Folha de S. Paulo*.
35. Seria interessante perguntar: quais os critérios que orientaram uma avaliação como essa? Por que estes cursos seriam os principais? É interessante notar que em recente pesquisa pude verificar que, entre os cursos de humanidades da USP, os cursos de Direito, Administração e Economia são cursos considerados seletos, pois concentram um número expressivo de alunos com origem social elevada (Setton, 2001, Revista do, INEP).

36. Ao utilizar palavras tais como, “aura divina”, “anunciar”, “criar” e “realizar” estou chamando atenção para o caráter mágico e arbitrário da crença simbólica que se reveste o discurso jornalístico.

Referências Bibliográficas

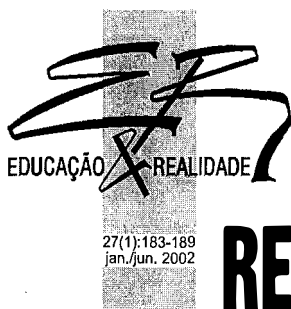
- ADORNO, Theodore. A indústria cultural. In: *Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodore & HORKHEIMER, Max. Indústria cultural – o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- ALMEIDA, Maria Herminia Tavares de (Mediadora). *Crise e reforma do sistema universitário*. Debate com Antônio Carlos Ronca, Eunice Durham, Luís Antônio Cunha e Maria Cristina de Moraes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 46, p. 143-168, 1996.
- BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. A sagrada missão pública. In: *Mais! Folha de S. Paulo*, 04/06/2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Opoder simbólico*. Lisboa: Bertrand; Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- _____. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta, 1998b.
- _____. *A produção da crença: contribuição para a teoria dos bens simbólicos*. Apresentação e organização de Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Zouk, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. *Revista Educação Brasileira*, v. 15, 1993, p. 11-26.
- _____. Ideologia neo-liberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os Sentidos da Democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. São Paulo, Vozes, 1999a, p. 27-51.
- _____. A universidade operacional. In: *Mais!, Folha de S. Paulo*, 9/05/1999b.
- COSTA, Sergio. Contextos da construção do espaço público no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 47, p. 179-192, 1997.
- CUNHA, Luis Antônio. Universidade e Sociedade: uma nova dependência? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 74, janeiro/abril, p. 103-110, 1993.
- DARTON, Robert. *O beijo de Lamourette – mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. *Novos Estudos Cebap*, São Paulo, n. 51, p. 91-105, julho, 1998.
- FAUSTO NETO, Antônio. *Mídia impressa – estudos sobre a AIDS*. São Paulo: Haker, 1999.
- HABERMAS, Jurgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1984.

- JOSÉ, Emiliano. *Imprensa e poder – ligações perigosas*. Salvador/São Paulo: EDUFBA/HUCITEC, 1996.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, E. M. Instituição de ensino superior: centro de excelência acadêmica ou fábrica de profissionais. *Revista Administração Pública (Rio de Janeiro)*, vol. 8, n. 2, abril/junho, 1974.
- SAMPAIO, Helena, *Ensino privado*. São Paulo: FAPESP/HUCITEC, 2000.
- SILVA Jr, José Reis e SGUISSARDI, Valdemar Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 33-57, jan./abr. 1999.
- TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. São Paulo: EDUSP, 1977.
- TOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

Maria da Graça Setton é professora da Faculdade de Educação da USP.

Endereço para correspondência:

gracaset@usp.com



RESENHA CRÍTICA

LOURO, L. Guacira. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Portugal: Porto Editora, 2001.

Acerca de nós

Silvana Vilodre Goellner

Publicado em Portugal, o livro *Currículo, gênero e sexualidade* de Guacira Lopes Louro, reúne cinco textos transformados, aqui, em cinco capítulos, dois deles não publicados no Brasil, a saber: “Um olhar feminista sobre a educação”, que emerge de uma conferência realizada em Curitiba, em 1998, no “I Encontro Paranaense de Estudos de Gênero” sob o título “Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças”; e “Gênero e magistério: representações plurais”, adaptado de um artigo publicado na revista espanhola Archipiélago, em 1997, denominado “Gênero y magisterio en Brasil: identidad, historia y representación”.

Os três outros capítulos que compõem o livro já nos são conhecidos. São eles: “Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares”, publicado no livro *A Escola Cidadã*, organizado por Luiz Heron da Silva; “Pedagogias da sexualidade” que integra o livro *O corpo educado* organizado pela própria Guacira e *Corpo, escola e identidade*, que faz parte da revista *Educação & Realidade*, volume 25 n. 2, agosto/dezembro de 2000, cuja temática central é a produção do corpo.

Ainda que não sejam textos inéditos para nós, vale ressaltar que, uma vez escolhidos para configurar esta publicação, possibilitam novas leituras, seja pelo ordenamento através do qual estão dispostos na obra e pelo cuidado da autora em esclarecer aos portugueses peculiaridades de nosso contexto cultural, seja pelo que ele diz e pelos efeitos que produz.

Se o livro pode impactar os/as portugueses/as pelo seu ineditismo, continua a nos impactar pelo que provoca, tanto do ponto de vista teórico quanto político. É impossível ler ou reler estes textos sem nos posicionarmos diante do que narram, afinal, eles dizem de nós, de nossa constituição como sujeitos, de nossas identidades plurais, da forma como nos conhecemos ou fomos levados a pensar que nos conhecemos.

Fundamentado na teoria feminista e nos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista, o livro percorre o caminho da desconstrução, exigindo do/a leitor/a uma postura imediata: abrir mão das sólidas certezas e dos posicionamentos arraigados. Sua leitura desestabiliza verdades sobretudo quando nos leva a reconhecer que aquilo que denominamos de “normalidade” possui história, isto é, foi inventado e não existe desde sempre.

Mergulhada num aporte teórico que lhe permite romper com a fixidez, Guacira lapida suas palavras de forma a movimentar nossa sensibilidade e inteligência visto que com clareza, autoridade e delicadeza, entrelaça autoras/es, teorias, argumentos, vivências pessoais e posicionamentos políticos. Desde o primeiro capítulo anuncia, utilizando-se de uma expressão de Sandra Harding “estar dentro da moldura do quadro”, ou seja, contemplar memórias e experiências pessoais na tecitura de seus textos e conferências. E Guacira efetivamente lá está carregando-nos também para esse lugar.

“Um olhar feminista sobre a educação”, discute a pluralidade presente no campo dos estudos de gênero, os principais embates, as vertentes teóricas e as diferentes práticas pedagógicas feministas. Por se situar “dentro da moldura do quadro”, Guacira inicia suas reflexões a falar de si: do lugar de onde escreve, da posição social que ocupa, da sua aproximação com o feminismo e do seu envolvimento acadêmico e político com este campo teórico.

Desenvolve seu texto não apenas narrando algumas das principais modificações presentes nas investigações perspectivadas pelo olhar feminista, mas problematiza esse olhar, evitando conferir à sua escrita um tom ufanista. Há tensão nas suas palavras, nos argumentos, na trajetória que percorre para registrar a afirmação deste campo; ou melhor, na afirmação de algumas das suas referências teóricas. Joan Scott, Jacques Derrida e Michel Foucault vão, gradativamente, sendo revelados nas suas teorizações e contribuições para a consolidação do olhar investigativo da autora. A importância da delimitação do conceito de gênero, como uma possibilidade analítica a tensionar a idéia da universalidade do homem e da mulher, diferenciados pelas suas características biológicas; a desconstrução como perspectiva de ressignificar as dicotomias

presentes no pensamento ocidental e, ao fazê-lo, evidenciar a pluralidade presente em cada pólo que as compõem; a compreensão do poder não como algo uno e global mas constituído por redes que se exercem cotidianamente através de distintas relações, produzindo efeitos sobre sujeitos, por exemplo, são alguns contributos destes teóricos que Guacira didaticamente apresenta e explica.

A afirmação destas referências e sua articulação com os estudos de gênero conferem a este capítulo um lugar especial na configuração da obra porque é nele que a autora situa a sua escrita ao mesmo tempo que nela se situa. É nele, portanto, que podemos encontrar subsídios para melhor compreendermos as reflexões, afirmações e indagação presentes ao longo de todo o livro.

No final deste texto, Guacira desafia as/os autoras/es ligados aos estudos feministas ao lembrar que, pela sua trajetória de subversão e inovação, este campo teórico e político exige alianças com outros campos, no intuito de ampliar as análises e as intervenções delas decorrentes. Ao afirmar que o pessoal é também político, a teoria feminista alargou a compreensão de política, compreensão esta incorporada por Guacira que, a cada capítulo, convoca suas leitoras e leitores a posicionarem-se diante do que lêem, sentem e vivenciam.

No segundo capítulo do livro, nos deparamos com uma discussão que envolve as representações de magistério e sua articulação com gênero. Neste texto, Guacira recupera e desconstrói várias representações produzidas, no contexto brasileiro, acerca da professora, não sem antes demarcar que a educação escolar é um processo generificado, isto é, absolutamente marcado pelas representações de gênero. O processo de feminização do magistério é analisado através de uma sucinta abordagem histórica, cuja contribuição é, exatamente, situar a discussão, bem como evidenciar algumas das representações de professoras que circularam e circulam em nosso contexto cultural. A professorinha normalista, a professora solteirona, a profissional do ensino, a “tia” e a trabalhadora da educação ganham visibilidade no texto, movimentando tanto nossa memória quanto nossa imaginação.

A autora chama a atenção para o lugar designado às mulheres no contexto da educação e os atributos a elas conferidos, os quais muitas vezes, vistos como justificadores da “vocação” para o exercício desta profissão. E aqui suas palavras direcionam-se para a desconstrução daqueles argumentos que, localizados na natureza, tendem a justificar um papel social concedido às mulheres no entrelaçamento das disputas de poder, papel que muitas delas aceitam sem contestação, enquanto muitas outras marcam sua diferença, justamente a ele resistido. Afinal, relembra Guacira, as mulheres são distintas entre si porque são de diferentes religiões, raças, etnias, classe social e idade.

Este capítulo anuncia alguns dos temas a serem discutidos nos próximos: a ênfase na identidade e sua articulação com a diferença, a desconstrução dos binarismos que, pela linguagem, estruturam nosso discurso ocidental, o total descrédito ao essencialismo e à natureza como definidora de papéis e funções

atribuídos a um ou a outro sexo, as pedagogias através das quais nos construímos e reconstruímos, os artefatos culturais a nos educar, as relações de gênero e as sexualidades.

Enfim, são três capítulos diferentes e complementares, em que a autora esmiúça os temas gênero e sexualidade, estruturando um caminho bastante convidativo e sedutor. Ela parte da reflexão sobre o currículo e as práticas escolares como instâncias que não apenas reproduzem representações mas que também as produzem para, lenta e habilmente, chegar ao específico do corpo – este território tanto biológico quanto simbólico que, para além da natureza, é construído social, cultural e historicamente. Portanto, trata-se de um espaço marcado pelas representações de gênero e sexualidade, que se constrói e se reconstrói nelas e, neste lugar, adquire significados.

Apropriando-se do título do filme “Segredos e mentiras” de Mike Leigh e da música “O que será?”, de Chico Buarque, no terceiro capítulo do livro, Guacira faz ver que, além de estarem constantemente articuladas entre si, as identidades de gênero e as identidades sexuais são construções históricas e sociais que posicionam os sujeitos consoante o contexto cultural onde se inscrevem. Ao ressaltar que as identidades são socialmente produzidas, não fixas, e que articulam-se, a todo o momento, com outros marcadores sociais como, por exemplo, raça, religião e classe, a autora desconstrói as representações essencialistas que advogam a existência de um homem ou uma mulher universais, diferenciados, fundamentalmente, pelo que de biológico ou “natural” seus corpos apresentam. A própria idéia de natureza é desnaturalizada quando a autora argumenta que, “a nossa forma de ‘chegar’ à Natureza, de nos referirmos ao que é, ou não é, natural também se dá pela linguagem, também se faz por meio de símbolos e representações que se modificam historicamente”. (p. 39) Ou seja, a natureza é, também, uma construção histórica e social.

Ao desbiologizar o gênero e a sexualidade, Guacira atribui tanto à sexualidade quanto às representações de gênero um caráter eminentemente político, identificando-os como um campo de disputa, de negociações, de atravessamentos, de luta. Suas palavras nos falam dos silêncios, dos ocultamentos, dos segredos e mentiras cultivadas na instituição escolar e nos seus currículos e ajudam a compreender como esta instituição tem, historicamente, se munido de diferentes estratégias disciplinares para normalizar indivíduos. Indivíduos que, têm, também, a partir de lutas políticas, pressionado as instituições no sentido de se fazerem ouvir, de se tornarem visíveis e de serem por elas e nelas representados.

Ao finalizar esse capítulo, Guacira é provocativa quando nos pergunta, sem medo nem sutileza: “Afinal, qual é o nosso lado?” (p. 57).

“Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares” demonstra que, na denúncia ou no silêncio, somos, todas/os, constantemente interpelados pelos discursos que buscam normatizar a sexualidade e as relações de gênero. Obriga um posicionamento diante deles, ainda que, por

vezes, possamos acreditar que o silêncio signifique apenas omissão, sem nos darmos conta de que, se o pessoal é político, “o silêncio e o segredo significam uma tomada de posição do lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão favorece o dominante” (Louro, p.57).

“Pedagogias da Sexualidade” é o título do quarto capítulo que compõe o livro e é, aqui, que com maior força e explicitação, que Guacira adentra o terreno pulsante e desestabilizador das teorizações acerca da sexualidade, evidenciando, a partir de suas indagações pessoais que, longe de ser um assunto pessoal e particular, a sexualidade tem uma dimensão social. É neste texto que o entrelaçamento dos estudos feministas com as teorizações de Michel Foucault se faz mais evidente, enriquecendo análises e suscitando reflexões.

Entendendo a sexualidade como algo construído, portanto, não natural, o texto busca evidenciar, a todo o momento, que a sexualidade ou as identidades sexuais e também as identidades de gênero são compostas e definidas por relações sociais, moldadas constantemente pelas relações de poder de uma sociedade. Portanto, posicionam sujeitos, classificam, nomeiam, incluem ou excluem. Fixam identidades e, por assim ser, discriminam. A sexualidade é política, e esse exercício se dá nas relações de poder que entre as diferentes representações acerca da sexualidade são construídas. Aqui, a heterossexualidade como norma é questionada e colocada em suspeição. Outras sexualidades ganham espaço e visibilidade; tornam-se possíveis de serem discutidas, compreendidas e, sobretudo, aceitas, não como desviantes ou anômalas ao que convencionalmente se designou como sendo “normal”. Mas como possibilidades, sim, de vivenciar desejos, afetos, prazeres, sensações corporais...

Ao discutir como se produzem identidades “normais”, Guacira localiza seus argumentos, outra vez, no âmbito da educação escolar. Enriquece seu texto garimpando memórias: lembra suas experiências escolares no que respeita aos tratos que esta instituição confere ao corpo, narra situações vivenciadas por outras mulheres e outros homens, entrelaça construções teóricas, ressaltando o quanto a nossa sexualidade é “educada”. Afirmar, a cada parágrafo, que as muitas formas de fazer-se homem ou mulher e as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais estão inscritas na cultura, razão pela qual são sempre sugeridas, anunciadas e, também, regradas, controladas, negadas. Distanciam-se do plano biológico, ainda que haja uma parcela de biológico envolvida nelas, o que não significa afirmar que seja determinante na constituição de identidades sexuais e de gênero, nem na definição dos sujeitos, a partir da dimensão biológica que seus corpos apresentam.

O corpo é tema do último capítulo: o corpo, cuja centralidade adquirida na cultura contemporânea impõe mergulhar noutros tempos e espaços, reconhecer, nas marcas que sobre ele se imprimem, persistências e rupturas.

Em “Corpo, escola e identidade” Guacira propõe pensarmos o corpo não como algo que teria sido sempre desconsiderado pelo universo da escola. Ao contrário, a autora evidencia o quanto a educação escolar se ocupou e ocupa

dele, conferindo-lhe diferente marcas: marcas de identidade que “dizem” dos sujeitos, marcas significadas por culturas e contextos distintos. Nas suas palavras: “Todos os processos de escolarização estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (p. 88).

Ao discorrer sobre o corpo como algo construído e, portanto, não como um dado biológico, o texto nos remete a pensarmos sobre diferentes formas de assujeitamento do corpo, das minúcias de seu controle, da intervenção de diferentes poderes e saberes, da sua visibilidade midiática. Com ele podemos pensar, também, sobre os desejos e os prazeres do corpo, sobre possibilidades de libertação, de resistências e de enfrentamentos ao que o produz e educa. A discussão, aqui, refere-se ao corpo educado, e à escola é reservada grande parcela desta educação, pelo que dele nela se oculta e pelo que dele nela se anuncia: das permissões e das proibições; das marcas visíveis e daquelas invisibilizadas, porque carregadas de representações, sentidos, significados outros que não aqueles que “cabem” neste lugar.

Gênero e sexualidade ganham destaque dentre as múltiplas possibilidades de abordar o tema corpo, escola, identidade – temas que, outra vez, adquirem centralidade na narrativa da autora, naquilo que nos comunica. Se por alguns momentos a discussão parece se repetir, há que perceber que novos atravessamentos estão colocados no texto. Outros diálogos e outras ênfases se fazem notar como, por exemplo, a referência ao corpo como um “projeto”, na expressão emprestada de Chris Schilling. Um projeto profundamente inscrito na sociedade em que circula, onde se faz e se educa. Um projeto a movimentar um mercado promissor de diferentes e contínuos investimentos: “próteses, pinturas, aromas, adornos, roupas, tatuagens, implantes, cosméticos” (Louro, p. 91). E tantos outros, como automodificação corporal, mutilações, mudança de sexo, exercícios físicos, práticas higiênicas, medicamentos, controle alimentar, enfim, um sem número de saberes e práticas a investir no corpo, produzindo-o diariamente.

Guacira nos fala do corpo como o *locus* da construção de identidades sobre as quais incidem relações de poder. Ressalta, ainda, a necessidade de questionarmos os significados que, neste momento e nesta cultura, atribuímos a uma determinada aparência corporal. Seria importante, alerta, “questionar sobre os processos históricos e culturais que possibilitaram que determinadas características se tornassem tão especiais; sobre os processos que permitiram, finalmente, que certas características passassem a “valer mais” do que outras” (Louro, p. 91).

Historicizar o corpo é um instigante desafio. Percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espa-

ços e tempos, objetivando evitar que desejos, paixões e sonhos presentes nas sombras conscientes e inconscientes de cada um, possam desagregar o que culturalmente se convencionou agregar e estabilizar. Historicizar o corpo e, talvez, entender por que, quanto mais dele se fala, quanto mais nele se intervém e se altera, menos dele conhecemos.

Por fim, uma ressalva: ainda que Guacira oriente grande parte das discussões para o campo da educação escolar, esta não é uma obra direcionada apenas para professoras/professores. As discussões que apresenta, as análises sugeridas, os entrecruzamentos dos/as autores/as, as referências teóricas, as indagações que suscita, seu teor argumentativo oferecem possibilidades de compreensão a algumas de nossas indagações mais íntimas e particulares.

Leitura necessária neste tempo de profundas e sutis violências, *Currículo, Gênero e sexualidade* demanda coragem porque, afinal, é um texto acerca de nós – indivíduos em constante construção. Por isso, pleno de humanidade

Silvana Vilodre Goellner é professora da Escola de Educação Física da UFRGS

Endereço para correspondência:

Rua Ramiro Barcelos, 1920/41 – Bom Fim,
90035-002 – Porto Alegre – RS
E-mail: goellner@terra.com.br



RESENHA CRÍTICA

Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Habitantes de Babel

Sandra Mara Corazza

Abundante *aire fresco*, na literatura educacional. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* areja a comunidade, a língua e o pensamento da Educação. Torna-os dispersos, evanescentes, intercambiáveis, numa palavra: babélicos. Todos deveriam experimentar esse ar, tal é o bem que faz! Agora, sintetizar *Babel*..., numa resenha, é uma tarefa difícil, senão uma violência constritora. Só me resta mostrá-la, dá-la a ver.

O livro é composto por dezesseis textos, cheios de erudição e beleza, que nos levam a descobrir o prazer, a poética e a política do *plus d'une langue*. Aventura de aprender que, por meio de *Babel*, podemos, em Educação, linguajar com mais de uma língua, com o *plus* de mais língua, com um basta de uma única língua.

Esses textos-língua são escritos por estudiosos e pesquisadores da Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Política, Literatura, Música, Estética, Crítica Cultural, etc. Pesquisadores que analisam o mundo e trabalham em muitas terras: Espanha, Brasil, Portugal, México, Argentina, Venezuela, Chile. Estudiosos que, em seus textos, utilizam idéias e conceitos de vários autores, dentre os quais: Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Levinas, Derrida, Deleuze, Foucault, Baudrillard, Bourdieu, Arendt, Benjamin, Gadamer, Hölderlin, Elias, Bhabha, Lispector, Bauman, Shönberg, Rilke, Blanchot, Hobsbawm, Geertz.

Eles falam de muitas coisas: infância e acontecimento, futuro e porvir, dom e fecundidade, palavra e silêncio. Do mundo interpretado e deserto de Deus e exilado do Eu. Da queda do muro de Berlim. Globalização. Mundialização. Disneyzação das cidades. Niilismo S.A. Consciência Humanitária. Presença da diferença, presença bárbara, diferença que perturba. *Pathos* comunitário das culturas dominadas e etnocentrismo das dominantes. Pretensões totalizadoras. Doutrina do homogeneísmo. Xenofobia. Racismo. Integrismo.

Falam de utopia. Comunidades de vontades de poder. Experiências emancipatórias. Vibrações transculturais. Turismo cultural em busca do sentido perdido: mercadoria e sacramento. Obras de arte. Traslados. Imigrações não comunitárias. Hipercrítica às identidades atribuídas pelos outros. Intimidade. Saber e amor femininos. Pedagogia da Diversidade. Educação Especial. Políticas de inclusão escolar dos anormais. Processos de normalização. Uso neoliberal da norma: dominação ampliada.

Analisam espaços exteriores, heterotópicos, inabitáveis, não-lugares. Geografia da Morte. Lógica do Medo. Alfabeto de Dor. Estética da Crueldade. Sintaxe de Sangue. Corpos deslocados e desesperados. Barbárie carnal-discursiva dos campos de refugiados. Mas, também, corpos que portam memórias exemplares e vozes que testemunham. Nordeste do Brasil: topos imagético-discursivo de saudades. Invenção de tradições. Reino épico, sagrado, infantil. Máquina de rotina e submissão. Fábula espacial de sede, fome, doenças, políticas. A morte como insígnia.

Problematicam muitos sujeitos: essencialmente-outro, multifacético, humano-que-é-dois, perspectivista, outro-diverso, intensivo, da-falta, de traços caleidoscópicos, reinventado, não-idêntico, mestiço, anti-sujeito, em metamorfose, vindo-a-ser artista, estar-sendo-Triqui. O inimigo externo substituído pelo interno. Extermínio da Alteridade pela (re)produção diferencial do Outro. A moda e as bondades do Multiculturalismo. Retóricas e eufemismos da Diversidade. Tradução e representação, regulação e controle da Alteridade. Fetichismo das identidades e diferenças. Suposta revolução do etnocentrismo.

Indagam: o que estamos fazendo de nós mesmos? Onde estão todos-os-outros, se aparecem apenas alguns-outros: de gênero, sexualidade, classe, etnia? Como ocorre a demonização dos outros, sob as três formas da diversidade: fontes de todo o mal, sujeitos plenos de marcas culturais, outros a tolerar? Qual é o sentido e o valor da Diferença, que justifica a imposição de tudo o que é feito para liquidá-la? Como encontrar o Outro, sem que seja como vítima ou culpado, réu e prova, testemunho e intérprete da universalidade? Como suspender os processos de identificação? Como o Outro pode ser posto em cena não como objeto de ação, a ser reparado, integrado, registrado, detectado, feito visível e enunciável, tendo calibradas sua integração e ameaça, mas como desafio ao intercâmbio, interpelação a nossos símbolos e identidades? Pode-se substituir a idéia totalitária de comunidade, sem cair em outra não menos totalitária?

Propõem: educar por meio da arte, isto é, significar o silêncio e dar voz aos que são outros. Repensar-se e desentender-se, deixar de olhar e de nomear como até então, para ser Outro. Distanciar-se dos deuses, símbolos, significados. Abrir lugares de silêncios e de outras palavras. Receber o Outro. Não apenas reivindicar a Diferença, mas criar novos modos de relação pela assunção da Dessemelhança. Não somente substituir o Mesmo pelo Outro, mas libertar-se do Princípio da Identidade, que é quem os estabelece. Desconstruir a lógica da Identidade-Diferença, que funciona na auto-identificação e identificação do Outro. Ensaiair a invenção de novas formas de vida.

Incitam a: descarrilar-se desses tempos do possível e do previsível, dominado por projetos e cálculos. Resistir, isto é, exercer a ética dos que estão vivos. Reinventar a arte da convivência social como *inatural*. Estabelecer nexos entre comunidade e alteridade. Criar a comunidade-dos-que-não-têm-comunidade: irrepresentável e indizível, necessária e impossível, que não desfaz seus conflitos e compartilha a própria impossibilidade. Uma comunidade, composta por sujeitos dispersos, exilados da Ontologia, que não vivem em uma cidade nem em uma só língua, e agem como signos para nomear os outros. Comunidade dos que povoam a Terra: *Habitantes de Babel*.

Por tudo isso, *Babel* é um pensamento perigoso, que desassossega, desconcerta, desalinha, desarranja, desorienta. É coisa muito forte para pensar o mundo, a vida, as culturas, as gentes, a Educação, a Pedagogia, o Currículo. Mas, que diabos – e que Deus me perdoe a expressão! –, de onde vem *Babel*? Qual é a genealogia desse conceito-motor do livro?

Lido no capítulo 11 do Gênesis, Peter Sloterdijk (*En el mismo barco. Ensayo sobre la hiperpolítica*. Madrid: Siruela, 2000) ressignifica o mito bíblico de *A torre de Babel*. Vira este mito, invertendo a sua carga negativa, que, há dois milênios, relaciona-o com pecado, culpa, queda, acusação, expiação, castigos: todas catástrofes a serem remediadas pela Humanidade, condenada à incansável busca de reunificação. Carga negativa, constitutiva do próprio conceito de Humanidade, que incide sobre a quebra de unidade, perda do nome, confusão das línguas. Carga política, em efeito, potencializada, hoje, pela demanda de novos imperativos universais: reabilitação da unidade perdida, administração da diversidade, restauração do co-pertencimento a um mesmo modo de existência, reabilitação da coincidência entre convicções e ações. Dessa Babel original vem o pensamento anti-babélico na cultura, ética, linguagem, condição humana. Dela, deriva a política do anti-babelismo, que transforma as diferenças em mercadorias rentáveis, gerencia e ordena a pluralidade, canaliza fluxos e intercâmbios da diversidade.

Já a nossa recém-nascida *Babel* devém da virada-babélica de Sloterdijk. E, nela, acabamos nos re-conhecendo. Ao iniciar a leitura deste dispositivo metafórico pós-*virada*, nos assustamos com os duplos de nós mesmos: – *E eu, que habitava Babel, e nem sabia! E eu, que sou babélica, e nem tinha me dado conta!* A nossa *Babel* inventa um pensar que circula, funciona, trabalha,

maquina em nós. Encrava-se em nosso imaginário, fantasias, saberes, desejos. Escava a perplexidade e desafia a confusão, diante do mundo imprevisível e desconhecido desse tempo caótico e incompreensível, que são os nossos. Perplexidade e confusão que, aliás, não imobilizam, mas nos implicam em sua afirmação inaugural: – *É mesmo, “babelônios somos”*.

Então, prosseguimos a leitura e vamos, cada vez mais, nos babelizando. Ou seja, exilando-nos de nós próprios, sem qualquer possibilidade de reapropriação do que antes supostamente era nosso, sem poder sustar o desenraizamento de onde estávamos e do que parecíamos ser. Sempre mais, vamos nos fazendo estrangeiros em nossa própria casa, refugiados de nosso nome, terra e pátria. Ao adquirir essa condição babélica, passamos a pensar e a viver no não-lugar que é *Babel*. Só então, percebemos que aí pode nascer uma nova língua, a ser falada ou silenciada, mas, cujas palavras conhecidas nunca mais significarão o que significavam na Língua Única pré-babélica.

À medida que palmilhamos as 302 páginas de *Babel*, criamos coragem para viver a experiência de sua língua. Língua que não se pretende singular, pois sabe que qualquer língua é sempre múltipla, confusa, dispersa, atravessada babelicamente. Se *Babel* não objetiva ter uma única língua para hospedar o Humano, ela também não acredita que exista, em lugar algum, qualquer mapa, mesmo multicolorido, que contenha fronteiras marcadas e nítidas, no qual os diferentes poderiam agrupar-se e identificar-se, ao redor de distintas línguas. *Babel* é, efetivamente, demoníaca!

Por isso, não imaginem que o seu pensamento pensa pastoralmente os diferentes, objetiva salvá-los de alguma coisa, realiza promessas divinas ou etnocêntricas. Nada disso! *Babel* não se apropria das diferenças, para traduzi-las à sua própria imagem e linguagem. Não se filia às políticas de identificação e ao governo das diferenças. Ao contrário, problematiza-os radicalmente. Enfatiza as dinâmicas da diferença e todas as experiências inquietantes da alteridade. Reforça a diferença pura e os diferentes, situados no coração da crítica contemporânea do Sujeito da Compreensão, produzido pelo pensamento da consciência. Isso porque a danada da *Babel* tem um gosto inegociável: ela sempre pensa cultura, inteligência, sensibilidade, riqueza, grandeza... de Muitos. Ela fala sempre de muitos mundos, racionalidades, línguas, histórias, realidades, que pertencem aos Povos de Diferentes.

Babel é cidade, nome, língua, mas é também torre. Torre? Impossível não associá-la às gêmeas do *World Trade Center*, na manhã de 11 de setembro de 2001, em Nova York e no mundo todo, e a tudo o que veio antes e vem vindo depois. Essas torres e suas destruições atestam que as condições em que vivemos, ações, idéias, palavras, experiências, modos de ser, relações, políticas, países, grupos, povos não podem ser senão babélicos. Que, por seu intermédio, podemos tratar de temas políticos e culturais. Expressar a ruína dos projetos modernos e ilustrados. Pautar questões de pluralidade e exílio, dispersão e mestiçagem, exploração e barbárie.

Pensar e habitar a língua da Educação babelicamente é fazer isso de modo (po)ético, ou seja, pensá-la e habitá-la também no que não pode dizer, no que conserva de inapropriável e fornece de misterioso. Uma educação babélica é uma educação que inova, inventa, contingencia, transmite a finitude, o estar de passagem pelo mundo, o ser um convidado da vida. Uma educação que faz artistagem de futuro, que é coisa de por-vir, que ama transitar por um itinerário plural e criativo, sem horizonte de possibilidade.

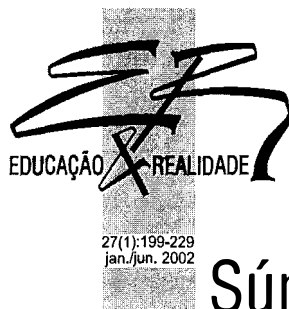
Educação do *talvez*, descrita por Larrosa (p. 289): “[que] tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós”. E acrescenta: “Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade.”

Ora, talvez tenha sido por isso, que Larrosa e Skliar, numa certa ocasião, fizeram a seguinte brincadeira: juntaram o início da primeira frase do livro (p. 7) com o final da última (p. 295) e chegaram à fórmula: “*Já não é (...) uma possibilidade que se remete ao porvir.*” Daí, podemos concluir que *Habitantes de Babel...* é um livro com potência suficiente para dar aos educadores outra vida, tempo, palavras, pensamento, humanidade diferentes. Se, como *Babel* demonstra, dar é dar o que não se tem, é dar o porvir da palavra, sem ser proprietário dela e sem controlá-la, então *Babel...* é um porvir fecundo para todos nós, babilônios. A ele, sejamos muito bem-vindos.

Sandra Mara Corazza é professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordena o Grupo de Trabalho *Curriculo* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED.

Endereço para correspondência:

E-mail: sandracorazza@uol.com.br



Súmulas de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS

Lugares de criança: *shopping centers* e o disciplinamento dos corpos infantis

Karyne Dias Coutinho

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/02

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: shopping-centers-espacos infantis, espacos infantis, recreação-shopping-centers, criança, Estudos Culturais.

RESUMO:

A partir da perspectiva pós-estruturalista e de uma aproximação entre dois referenciais – o campo dos Estudos Culturais e a abordagem foucaultiana – este estudo traz como principal cenário a instituição *shopping center*. De forma geral, discuto, nessa Dissertação, os lugares que estão sendo destinados às crianças em *shopping centers*, especialmente nos empreendimentos denominados Iguatemi e Praia de Belas, ambos situados na cidade de Porto Alegre, RS, Brasil. O foco mais específico deste estudo está nos espaços infantis que são estrategicamente montados, dentro de *shopping centers*, para “abrigar” crianças de dois a dez anos enquanto suas famílias envolvem-se em outras atividades. Interessou-me ver, em especial, como tais espaços infantis são organizados, como são codificados e de que forma a organização e a codificação desses espaços acabam por distribuir os vários elementos constituintes desses (e constituídos nesses) mesmos espaços. Em suma, interessou-me ver, nessa dissertação, que práticas disciplinares são colocadas em funcionamento *nos e pelos* lugares de criança dos *shopping centers*.

Semiótica da percepção: as relações figurativas por detrás das operações formais do pensamento

Luiz Fernando Nunes de Sá

Nível: Doutorado

Defesa: janeiro/02

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: semiótica, percepção, razão, espaço, tempo, topologia.

RESUMO:

Esta tese analisa a forma que orienta o funcionamento da atividade perceptiva. Neste sentido, é pressuposto básico desse trabalho, que a atividade perceptiva possui um modo de relacionar os dados fornecidos pela percepção, que funciona de modo diferente dos princípios descritos pela operatoriedade no nível hipotético-dedutivo. A justificativa desta afirmação é buscada na história do desenvolvimento do conceito de conhecimento, na definição dos aspectos permanentes e mutáveis para o conhecimento nas diferentes correntes epistemológicas e na análise do funcionamento dos centros sensorio-motores na fisiologia humana. Os conceitos sobre as formas, que orientam a percepção e a razão foram desenvolvidas com base na Filosofia Crítica de Kant. As interpretações sobre as origens do conhecimento, propostos pelas diferentes correntes epistemológicas, são analisadas com base na teoria cognitiva de Jean Piaget. Esse trabalho propõe uma alternativa para a interpretação das deformações que os sujeitos realizam sobre os dados sensíveis e sobre as relações subjetivas que acontecem cotidianamente.

Educação e lazer: a produtividade do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS

Lavinia Schwantes

Nível: Mestrado

Defesa: março/02

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: museu, ensino de ciências, Estudos Culturais.

RESUMO:

A escola tem sido a principal instituição encarregada tanto da formação e da constituição do sujeito e da sociedade moderna, quanto da divulgação do conhecimento e da cultura. Atualmente, vem se considerando que não é mais somente a escola que faz isso. No caso do ensino de Ciências, os museus são considerados uma destas instituições. Frequentemente, estes museus ensinam mais que somente o conhecimento cien-

tífico. O objetivo deste trabalho é analisar os ensinamentos produzidos no Museu de Ciência e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – MCT-PUCRS –, o qual se caracteriza principalmente pela qualidade das instalações e materiais expostos e pela interatividade que proporciona aos visitantes. Nessa análise, considero dois aspectos principais: a poética e a política envolvida nas exposições do museu. Para isso, valho-me da vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais e do pensamento de Michel Foucault. Ao descrever e analisar várias seções do Museu, demonstro que ele faz muito mais do que tão somente ensinar ou divulgar conhecimentos científicos aos visitantes. Meu argumento principal é que, justamente graças à sua qualidade e ao seu caráter interativo, o MCT produz sujeitos bem adequados e conformados ao mundo de hoje.

Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais

Maria Helena Rodrigues Paes

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/02

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: educação indígena, cultura, Mato Grosso.

RESUMO:

O presente trabalho apresenta algumas reflexões, de inspiração nos Estudos Culturais, a partir de análise textual de vozes indígenas, sobre os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, tendo em vista a alternativa de se propor um modelo de escolarização formal, de valorização à diferença frente ao atual modelo de princípios homogeneizantes. Utilizando-se de conceitos de Stuart Hall, Nestor Canclini e outros autores pós-estruturalistas, discute-se a cultura numa perspectiva dinâmica de movimento contínuo de (re)construções de identidades, principalmente sob efeitos do fenômeno da globalização, quando o avanço da tecnologia da comunicação e transporte permitem, com maior frequência, as relações e os fluxos migratórios entre as diversas culturas construindo identidades e culturas híbridas. A partir da discussão sobre como os Paresi entendem a função da escola da aldeia amplia-se a reflexão sobre a valorização da Língua Portuguesa nas rotinas escolares, assim como a relevância do comportamento disciplinar dos alunos daquelas escolas.

Avaliação institucional: a experiência da UNEMAT

– Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio

Elizeth Gonzaga dos Santos lima

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/02

Orientadora: Denise Balarine Cavalheiro Leite

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: avaliação institucional, universidade, política educacional, resistência e silêncio.

RESUMO:

Esta pesquisa aborda a experiência de avaliação realizada na e pela UNEMAT que tem legitimado, em sua prática, duas modalidades de avaliação: o PAIUNEMAT e o PROVÃO. A primeira está sustentada pelos princípios do PAIUB e foi implantada a partir da decisão da própria universidade; a segunda foi imposta pelo MEC. Este estudo teve como objetivo estudar estas modalidades de avaliação em desenvolvimento e entender as atitudes de silenciamento e pouca participação dos docentes no processo. Propôs-se a pensar sobre os motivos destas atitudes, partindo do pressuposto de que, quando estamos em silêncio, talvez, pretendamos dizer alguma coisa. Neste estudo o silêncio é entendido na perspectiva de Orlandi (1997) como algo que significa, que tem sentido. A avaliação é um processo de produção de conhecimento emancipatório, estudada na perspectiva teórica de Santos (1999, 2000), House (2000) e Saul (2000). Tomei como caminho à pesquisa etnográfica, em busca das vozes que foram entrelaçadas na tessitura dos fios do silêncio. Utilizei entrevistas (12) com professores do *Campus* de Cáceres e com gestores da UNEMAT, observações das relações estabelecidas entre PAIUNEMAT, gestores e comunidade acadêmica e análise de documentos do período de 1996 a 2000 referentes à avaliação institucional. Este estudo mostrou que o PAIUNEMAT é uma proposta que visa a produção de conhecimento emancipatório, nos modelos teóricos de Santos e Saul, mas que na prática ainda não se consolidou; e que o PROVÃO, uma proposta de avaliação do tipo análise de sistemas na perspectiva liberal utilitarista discutida por House, que visa a regulação, está se fortalecendo cada vez mais na instituição. O silêncio dos docentes frente à avaliação apresenta-se como atitudes de não envolvimento, pouca participação, resistências, resignação, indiferença e algumas falas pelos corredores, atitudes que levam ao mais extremo comportamento de fuga e de autodefesa que é o *silêncio*. O silêncio dos docentes significa um descontentamento ao que está dado, ao PAIUNEMAT, porque não efetivou na prática a sua proposta; e ao PROVÃO, por ser uma imposição e não respeitar a identidade institucional. Este silêncio é político, é uma forma de resistência e pode ter um sentido de não querer se expor, medo de coerção frente às relações de poder que estão estabelecidas e que levam ao silenciamento e à resistência, comportamentos construídos histórico e culturalmente.

As articulações sociopedagógicas entre as culturas da criança pantaneira e escola: um estudo de caso

Graciela Constantino

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/02

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: cultura, diversidade, identidade cultural, cultura escolar.

RESUMO:

A presente dissertação investiga a mediação do professor no contexto de sala de aula, tomando como ponto de partida sua atuação mediadora-interativa, confrontando-a com as categorias mediadoras estabelecidas pelo psicólogo e educador contemporâneo Reuven Feuerstein. Os pilares teóricos embaixadores desta pesquisa estão consolidados nos parâmetros conceituais sócio-históricos de Lev Vygotski, com focalização em seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano, entendido como processo de internalização das práticas sócio-culturais; em sua concepção sobre mediação, vista como base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; no conceito de zona de desenvolvimento proximal e sua relação com ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa, também, encontra fundamentos na proposta teórica de Reuven Feuerstein, especialmente no que concerne à experiência de aprendizagem mediada (EAM), entendida como condição fundamental para mudanças na estrutura cognitiva da pessoa; e nas categorias mediadoras apontadas pelo próprio autor, que se constituem condição básica para caracterizar uma interação mediadora. Esta investigação, que se caracteriza como estudo de caso, foi desenvolvida junto a três professoras, respectivamente da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, de uma escola particular da cidade de Veranópolis, no Estado do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano letivo de 2001. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações e filmagens em sala de aula, focalizando o professor em sua ação mediadora. A análise dos resultados revelou que o contexto social da sala de aula é um espaço privilegiado de sistematização do saber, no qual ocorre a mediação do professor. Esta mediação se caracteriza pela presença, na maioria das vezes, não intencional, de critérios de mediação apontados por Feuerstein, com incidência e intensidade variadas.

Educação, modernidade e a problemática do sentido: uma leitura a partir de Habermas

João Francisco Lopes de Lima

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/02

Orientadora: Denise Balarine Cavalheiro Leite

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: filosofia da educação, educação – modernidade, subjetividade, Jürgen Habermas.

RESUMO:

Esta dissertação pretende contribuir com uma reflexão sobre a problemática da crise de sentido da educação moderna. Essa crise de sentido que atinge a educação, na verdade, representa um desdobramento de um processo maior que é a crise da razão moderna como um todo, denunciada vastamente em seus limites por várias vertentes. A crise da razão moderna está amplamente formulada pela denúncia das reduções de uma racionalidade que ficou presa a uma compreensão instrumental das suas possibilidades. Dessa forma, a razão, que teve a tarefa de superar os mitos e a obscuridade da tradição metafísico-teológica, converte-se em novo mito ao priorizar somente as pretensões de validade verificáveis na esfera cognitivo-instrumental. A noção do sujeito transcendental, por sua vez, reverte-se em uma metafísica da subjetividade, isolando o sujeito da contingência e da historicidade. O sujeito pretendido pela modernidade como possibilidade de autonomia e liberdade fica preso a uma razão monológica que empobrece as possibilidades de sentido da vida humana. A denúncia de crise da razão moderna e de seus fundamentos não chega sem problemas ao campo educacional pois representa a quebra de seus fundamentos de ação. A falência das metanarrativas que dão sustentação ao discurso pedagógico da modernidade faz a educação contemporânea se deparar com a debilidade dos fundamentos da ação educativa frente a emergência e o apelo da pluralidade das formas da vida e a constatação de que essas não se enquadram nos rígidos esquemas de compreensão tradicionais. Essa investigação percorre a pergunta sobre a possibilidade de renovar o sentido da educação após a denúncia da crise da razão e da ruína de seus fundamentos. Indaga se a consciência da crise implica o abandono da tradição pedagógica legada pela modernidade ou os seus propósitos de formação podem ser reconstruídos em outras bases. Nessa linha, busca as possibilidades oferecidas pela teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

A pedagogia nas malhas dos discursos legais

Jociane de Macedo Costa

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Marisa Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: educação, Brasil, legislação, discurso pedagógico, discurso legal, Estudos Culturais.

RESUMO:

Esta dissertação se ocupa de discursos da legislação educacional brasileira e documentos correlatos de uma formação particular (em que aconteceram mudanças significativas na sociedade e na cultura) – a pedagogia. Seu objetivo é mostrar como esses discursos, ao prescreverem sobre a formação da pedagoga, produzem uma pedagogia que se constitui como prática de governo. Trata-se de uma pedagogia específica, fabricada nas malhas dos discursos legais e colocada a serviço da nação para a produção de sujeitos de determinado tipo. Ao tomar como objeto de estudo os discursos que produzem a pedagogia como prática de governo, esta dissertação está tratando de poder; um poder sobre a ação das pessoas; um poder, que atinge tanto a pedagoga através de sua formação, quanto o alunado por intermédio dos efeitos de sua atuação. Enfim, um poder que incita, constitui o que a pedagoga deve ser e saber, e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa, até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade em formação. Para realização das análises que desenvolvo neste trabalho, busquei inspiração em algumas formulações desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como em autoras e autores que concebem, organizam e inscrevem suas idéias na perspectiva dos Estudos Culturais. Compõem o *corpus* dessa pesquisa, os seguintes documentos: a) Parecer 252/1969 do Conselho Federal de Educação – Currículo de Pedagogia: Estudos Superiores. Mínimo de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia; b) Parecer 632/1969 do Conselho Federal de Educação – Conteúdo Específico da Faculdade de Educação; c) Exposição de Motivos do Ministro Jarbas Passarinho – Acompanha o anteprojeto de lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

A formação docente – balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais

Heloisa Salles Gentil

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Maria Estela Dal Pai Franco

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: professor, formação, ensino superior, Mato Grosso, política educacional, movimentos sociais, resistência, cidadania.

RESUMO:

Este trabalho tem como temática a formação de professores investigada sob a ótica do confronto entre políticas públicas educacionais e o movimento da sociedade civil. Tem como objetivo apresentar o contexto das políticas públicas de formação docente e das movimentações da sociedade civil no qual se concretiza um projeto de formação de professores. Assim, é realizado um estudo de caso do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, curso de formação de professores em nível superior, realizado em Luciara, região do Médio Araguaia, nordeste do estado de Mato Grosso. Inicialmente é buscada a caracterização da identidade construída através das ações dos movimentos sociais na região em cuja análise é configurada uma identidade de resistência. A seguir são desvelados elementos das políticas públicas de formação docente analisados em confronto com elementos oriundos da identidade de resistência local construída pelos movimentos sociais que se relacionam ao Projeto. As características específicas da região apontaram para a necessidade de aproximação dos movimentos sociais que ali ocorreram, posto que impingiram marcas de sua identidade nas ações educacionais desenvolvidas. O trabalho de investigação se pautou em pesquisas bibliográficas, análises de documentos e fontes orais. Os resultados são encaminhadores de três ordens de conclusões: as oriundas diretamente da construção do objeto de estudo, as sinalizadoras de novos estudos e as que potencialmente subsidiam políticas públicas. Na primeira ordem depreende-se que a história dos movimentos sociais locais levou a uma participação *substancial*, isto é, que vai além da forma. Ela se caracteriza pela qualidade que propiciou à constituição de uma noção de cidadania na qual se pautam muitas das ações regionais. Gerou também uma cultura pedagógica local que possibilitou a reconfiguração

de uma política pública traduzida em tonalidades locais. A identidade da região e também a do Projeto desenvolvido poderia ser denominada de resistência dadas as suas características. Na segunda ordem de conclusões o estudo sinalizou para a pertinência de outras investigações orientadas para a identidade dos professores egressos de tais cursos. Na terceira ordem o estudo indicou possíveis subsídios para políticas públicas mais adequadas e relevantes, inseridas nos espaços locais/regionais.

A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento

Josivaldo Constantino dos Santos

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Carmem Maria Craidy

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: processo ensino-aprendizagem, autonomia, participação, construção do conhecimento, relação professor/a-aluno/a.

RESUMO:

Neste estudo, de caráter etnográfico, foi investigado o processo participativo enquanto tomada de decisão e condição para a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola e especialmente no interior da sala de aula. Partindo de experiências participativas com os alunos, o autor (pesquisador), entende que é possível proporcionar condições para que os alunos participem ativa e efetivamente da construção de sua aprendizagem, e portanto, da construção do conhecimento. Neste trabalho dissertativo, fica claro que a participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem, só acontece, se for possível sua decisão a níveis de planejamento, de execução e de avaliação. Através da pesquisa de campo (observação participante e entrevistas), foi mostrada a compreensão que os sujeitos da pesquisa possuem sobre o significado da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Este trabalho mostrou que os professores observados e entrevistados possuem um entendimento apolítico do que seja participar, e os alunos, possuem um desejo latente de participarem, de tomarem decisões significativas a níveis de planejamento, de execução e de avaliação. Na construção deste trabalho dissertativo, fica evidente que a escola precisa desenvolver o germe da participação, para que haja produção do conhecimento e para o desenvolvimento da competência política do aluno enquanto cidadão. É fundamental, à escola e aos/as professores/as, não só ensinar a participação e a democracia, mas ensinar pela participação e pela democracia.

Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente

Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Nível: Doutorado

Defesa: fevereiro/02

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos.

Palavras-chave: construção do conhecimento, socialização – adolescente, educação – periferia urbana, adolescência.

RESUMO:

Este estudo investiga a formação e a construção do conhecimento de adolescentes a partir de seus processos de socialização e desenvolvimento intelectual e psicológico. Busca mostrar que a formação e o conhecimento dos adolescentes se efetivam segundo condições históricas, sociais e epistemológicas determinadas, as quais engendram formas renovadas de ações e interações dos sujeitos entre si, com o conhecimento, com a sociedade. Tomando a socialização e o desenvolvimento como categorias chaves, os horizontes teóricos da Epistemologia Genética, da Psicologia e das Ciências Sociais são articulados a partir dos conceitos de conhecimento, cotidiano, sujeito epistemológico e sociológico, interações e conflitos cognitivos-sócio-afetivos, relação indivíduo sociedade, relações escola, sujeito, conhecimento e sociedade. A explicitação e desenvolvimento conceitual convergem para a problematização, enquadre e reflexão dos processos sociais, históricos e cotidianos da formação de adolescentes de meios populares, tendo por base investigação empírica com adolescentes, pais e professores da periferia de Manaus/AM. Analisa os processos de socialização e construção do conhecimento a partir da inserção efetiva da adolescência na sociedade urbana, na família, nas relações contextuais e de pares etários, refletindo sobre as perspectivas dos sujeitos em relação ao mundo do trabalho, consumo e mídia. Enfatiza que os modos de pensar e as interações cognitivas, sociais e afetivas dos adolescentes se modificaram profundamente no último século, apresentando novas visibilidades e conflitos os quais fazem surgir novas formas e significados das relações entre os diversos grupos etários da sociedade. A pesquisa ressalta que os conflitos dos adolescentes se definem através da convergência entre seus processos intelectuais, afetivos, morais e seus processos de inserção na sociedade (contextual e abrangente). Evidencia que tais conflitos condicionam e definem as formas de socialização e construção do conhecimento, tornando-se as chaves da compreensão dos processos da educação, da crítica e análise das possibilidades do trabalho escolar para a formação dos adolescentes contemporâneos. O estudo busca engendrar uma concepção sócio-epistêmica construtivista de apreensão do sujeito da educação, visando à reflexão, à análise e à fundamentação do trabalho escolar, centrado nos processos efetivos da formação dos indivíduos.

Para além do presencial: possibilidades da comunicação

Marcia Elena K. Cruz

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Carmem Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: professor, formação, telemática.

RESUMO:

A presente dissertação é baseada na importância da formação docente com auxílio de recurso telemático. Através de uma lista de discussão, a qual foi possível através do correio eletrônico, uma turma de Licenciatura – Séries Iniciais, da Universidade de Santa Cruz do Sul, interagiu, demonstrando a importância de um meio de comunicação além do encontro presencial. As construções textuais analisadas que foram enviadas para a referida lista pelas alunas da disciplina “Softwares Educacionais”, apresentam características das teorias estudadas segundo Habermas na Teoria da Ação Comunicativa, mesmo sendo esta referendada pelo autor à fala. Outra característica apresentada é a elevação do nível qualitativo dos textos representando a construção do conhecimento embasada em Piaget, ou seja, o avanço na produção textual através do agir comunicativo. As aproximações teóricas são feitas com a intenção de salientar a importância da aprendizagem possível pela presença do meio virtual na disciplina. Estas aproximações se dão principalmente entre conceitos provenientes do agir comunicativo, da ação sobre o objeto, da tomada de consciência e da conscientização, da *práxis*, do ciberespaço e da autopoiese. Assim, este trabalho pretende contribuir para a formação docente observando a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e atuante, consolidada em valores e competências, os quais auxiliem nesta formação.

Amaciando a terra – o projeto casulo: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do norte de Mato Grosso

Odimar João Peripolli

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: política educacional, assentamento rural, Mato Grosso, reforma agrária, colonização.

RESUMO:

Este trabalho pretende contribuir para lançar luz sobre a política de colonização implantada no Norte de Mato Grosso, em especial, sobre a política educacional embutida

nos projetos de colonização de Reforma Agrária. Política pensada pelo Governo Federal no sentido de “resolver” os conflitos pela posse da terra nas regiões de ocupação antiga, mas, que, na verdade, escondia todo um conjunto de intenções e práticas que vinham a atender tão somente aos interesses do grande capital. Ao migrante, colocado nos projetos como “protagonista” dessa política, não restou outro espaço a não ser o de fornecedor de mão-de-obra barata ao grande proprietário, ou seja, o de tornar-se um proletário rural, um excluído do processo produtivo, quando não vítima da violência e dos desmandos das colonizadoras. A pesquisa resgata as políticas de colonização tendo por referência histórica dois períodos, a ditadura Vargas (1930 – 45), principalmente a política adotada a partir do Estado Novo (1937), e a ditadura militar (1964 – 85) com destaque para os projetos de colonização implantados na década de 70. Nesta pesquisa interessa-me, sobretudo, a análise das políticas educacionais implantadas nos projetos de colonização, tendo, como estudo de caso, o Assentamento Projeto Casulo, no município de Santa Carmem/MT, onde a coleta de informações deu-se através de entrevistas semi-estruturadas e da observação participante. O analfabetismo vem-se mostrando como um dos grandes problemas ainda existentes entre os trabalhadores rurais em todo o país, o que não é diferente no caso dos pequenos agricultores que vieram para povoar Mato Grosso. Uma realidade que pode ser verificada nos mais diferentes projetos de colonização de Reforma Agrária implantados neste estado. São frutos de uma política econômica e educacional adotada ao longo de nossa história e que, como resultado, deixam um saldo de milhões de trabalhadores rurais que carregam a marca do analfabetismo, do preconceito e da não valorização de seu trabalho.

A escola possível: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta escola cidadã

Clairton Elsenbach

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Maria Helena Degani Veit

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: currículo, ensino por ciclos, professor, prática pedagógica, avaliação da aprendizagem, Basil Bernstein.

RESUMO:

Este estudo buscou como objetivo mostrar como os professores da escola pesquisada construíram suas práticas pedagógicas a partir de uma proposta político-pedagógica diferenciada em sua organização, em seu discurso e em sua forma de transmissão do conhecimento. A análise realizada através dos conceitos de classificação e de enquadramento do sociólogo Basil Bernstein indicou qual é o tipo de controle que o professor exerceu na prática pedagógica, e se existia ou não, um processo dialógico entre o transmissor e o adquirente. A análise destes aspectos na escola revelou um

contexto social caracterizado por uma identidade própria quanto à distribuição, reprodução e mudança no código educacional: do de coleção para o de integração. Esta dissertação mostra uma prática pedagógica marcada pela permanente reflexão de como melhor construir o contexto escolar, pensando-se em professores que ensinam e aprendem, pensando-se em alunos que aprendem e ensinam, num dinamismo educacional onde as trocas cognitivas e sociais ocorreram numa rede de interações significativas visando à inclusão e à participação.

Formação de professores : um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço curricular em ação

– UNEMAT – Sinop / MT

Claudete Inês Sroczyński

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: formação de professores, currículo, currículo em ação, pesquisa educacional.

RESUMO:

Esta dissertação objetiva compreender a relevância e as contribuições da Disciplina Pesquisa Educacional, definida como elemento integrador e teorizador das práticas pedagógicas, da formação de professor do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop. Para tal intento lança um olhar sobre seu currículo, implantado em 1997, para verificar em que medida os propósitos desta disciplina, definida como eixo curricular, foram ou estão sendo alcançados. Para tanto, este estudo percorre a trajetória acerca da formação inicial de professores enfatiza a função da universidade e o papel da pesquisa como elemento formador na graduação no contexto brasileiro. Realiza um estudo teórico sobre a formação de professores e sobre o currículo; mostra suas vertentes e define o nível do currículo em ação como possibilidade de compreender o alcance e os propósitos da disciplina. É uma pesquisa com enfoque qualitativo, seguindo referenciais do estudo de caso e envolve como sujeitos, professores universitários, alunos e egressos do curso de Pedagogia de Sinop. Também realiza uma análise documental do currículo que iniciou em 1990; da proposta curricular reformulada; das produções monográficas dos seus alunos e seus egressos. O resultado deste estudo revela que a disciplina Pesquisa Educacional é espaço curricular privilegiado para se promover a integração dos conhecimentos e teorizar as práticas pedagógicas mediadas por atividades e/ou tarefas acadêmicas que são elos entre os pressupostos teóricos e a ação.

A singularidade humana sob a ótica de Baruch Spinoza: uma contribuição à reflexão sobre a ética e a prática educativa do professor

Eliete Tereza Francini Fouto

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Rosa Maria Filipozzi Martini

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: engendramento singular humano, *conatus*, *afectos*, *afecções*, ética, ação política.

RESUMO:

A problemática delineada e discutida nessa dissertação surgiu da necessidade suscitada pelas experiências e percepções de que por mais que o professor se esforce para mudar sua atitude e sua *práxis* educativa de modo significativo, na prática, não consegue, concretizar a ação de se engendrar e agir de modo diferente; muda muito pouco ou, às vezes, de modo contrário ao proposto. Para tentar dar sustentação a uma possível justificação sobre o como se dá esse engendramento, o caminho escolhido foi o de uma ação reflexiva da proto-modernidade, traçada por Spinoza. Esse filósofo sugere, mesmo atualmente, o modo como conservamos a nós mesmo e como é possível nos relacionarmos democraticamente em sociedade apesar, e devido, essa mesma necessidade de conservação. Filósofo que viveu e se engendrou singularmente por meio da própria ação de produzir conhecimentos e teses sobre o engendramento da singularidade humana, dentro dos paradoxos do limiar de uma nova *era* – Séc. XVII. Época em que se *inaugura* um novo modo de pensar, agir e de relação entre os que são de uma mesma natureza que a nossa: a modernidade – tal qual, agora vivemos e nos engendramos singularmente como seres humanos e profissionais da educação. Isto é, dentro de um contexto repleto de questionamentos proporcionados pela era pós-moderna, pós-capitalista e de globalização. Os conceitos spinozanos trabalhados aqui foram tratados e escolhidos por serem uma (re) significação dos conceitos cartesiano – mecanicista moderno, de produção de significados racionais: sobre o homem e suas relações com outro e, destes, com o universo. A saber: o conceito de *conatus* – modo de conservar a nós mesmo como primeira e única virtude do ser, isto é, o desejo de conservar a si mesmo de um indivíduo qualquer e, que, foi trabalhado aqui como um conceito chave para a compreensão de como se dá o engendramento da singularidade humana; conceitos de *afectos* enquanto modos de pensar as coisas e a si pelo qual o ser humano, na sua relação com essas mesmas coisas e consigo, produz, por meio dessa relação, idéias sobre elas; as *afecções* enquanto paixões alegres e tristes constituídas na relação das singularidades humanas com as coisas que as determinam a agir, enquanto uma ação e produção singular, com base nos *afectos* que possuem sobre essas coisas e sobre si.

Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein

Jane Lourdes Dal Pai Giugno

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: mediação, zona de desenvolvimento proximal, experiência de aprendizagem mediada, categorias mediadoras.

RESUMO:

A presente dissertação investiga a mediação do professor no contexto de sala de aula, tomando como ponto de partida sua atuação mediadora-interativa, confrontando-a com as categorias mediadoras estabelecidas pelo psicólogo e educador contemporâneo Reuven Feuerstein. Os pilares teóricos embasadores desta pesquisa estão consolidados nos parâmetros conceituais sócio-históricos de Lev Vygotski, com focalização em seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano, entendido como processo de internalização das práticas sócio-culturais; em sua concepção sobre mediação, vista como base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; no conceito de zona de desenvolvimento proximal e sua relação com ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa, também, encontra fundamentos na proposta teórica de Reuven Feuerstein, especialmente no que concerne à experiência de aprendizagem mediada (EAM), entendida como condição fundamental para mudanças na estrutura cognitiva da pessoa; e nas categorias mediadoras apontadas pelo próprio autor, que se constituem condição básica para caracterizar uma interação mediadora. Esta investigação, que se caracteriza como estudo de caso, foi desenvolvida junto a três professoras, respectivamente da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, de uma escola particular da cidade de Veranópolis, no Estado do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano letivo de 2001. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações e filmagens em sala de aula, focalizando o professor em sua ação mediadora. A análise dos resultados revelou que o contexto social da sala de aula é um espaço privilegiado de sistematização do saber, no qual ocorre a mediação do professor. Esta mediação se caracteriza pela presença, na maioria das vezes, não intencional, de critérios de mediação apontados por Feuerstein, com incidência e intensidade variadas.

O negro e a educação: movimento e política no Estado do Rio Grande do Sul (1987-2001)

Jorge Manoel Adão

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Malvina Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: políticas públicas, movimento negro, educação.

RESUMO:

A presente Dissertação de Mestrado é uma abordagem das políticas públicas em educação de negros no Estado do Rio Grande do Sul, realizada desde a *práxis*, atuação, proposição e organização das entidades e grupos que constituem o movimento negro gaúcho, pelo Projeto *O Negro e a Educação* da Secretaria Estadual da Educação e Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul: espaços público-institucionais criados com a tarefa de implementar e incrementar políticas públicas negro-educativas. Possui como orientação o paradigma negro-brasileiro, que engloba a afrocentricidade, a negritude e as ações afirmativas, como forma reflexiva e concreta de incrementação destas políticas públicas; e minha vivência e militância negra com o desafio de um olhar que presentifica uma perspectiva epistemológica onde o pesquisador se constitui ator e vice-versa.

Racionalidade comunicativa e educação: um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da competência interativa como aprendizado da razão comunicacional

José Bolzan

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientador: Laetus Mário Veit

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: racionalidade comunicativa, competência, intersubjetividade, ação comunicativa, discurso, interação.

RESUMO:

A presente dissertação tem como propósito, a partir do estudo e apropriação reflexiva da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, identificar espaços alternativos no ambiente escolar através dos quais possamos implementar ações didático-pedagógicas e administrativas que oportunizem o aprendizado da razão comunicativa, bem

como favoreçam o desenvolvimento de competências alicerçadas na interatividade. Para tanto, partimos de uma abordagem sobre a modernidade, enquanto contextualização geral, enfatizando os movimentos filosóficos através dos quais se criaram as condições que permitiram a formulação do paradigma da subjetividade. Visando desocultar a gênese da alienação nossa reflexão esteve atenta aos elementos que oportunizaram a transformação da razão emancipatória em razão instrumental, ou seja, os motivos circunstanciais que tornaram possível a geração de patologias e a obstrução dos canais da comunicação na sociedade capitalista ocidental. A racionalidade comunicativa, como resultado da reviravolta lingüística, representa uma formulação reflexiva e crítica da razão capaz de oferecer alternativas de ação que possibilitem o resgate, a renovação e a promoção da racionalidade na sua multiplicidade de formas e vozes. Constitui-se num novo paradigma através do qual torna-se viável a análise crítica das patologias sociais e escolares oriundas do processo de racionalização das relações sociais e produtivas, assim como das imagens religiosas e metafísicas do mundo. A racionalidade comunicativa, pelo fato de privilegiar a dialogicidade intersubjetivo-argumentativa, fecunda o mundo escolar com múltiplas possibilidades de ação calçadas no desenvolvimento de competências interativas via aprendizado da racionalidade.

Brincadeiras: práticas culturais de governo da criança

José Luis Straub

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Marisa Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: brinquedo – criança – Brasil, subjetividade – criança, poder – criança, infância – modernidade.

RESUMO: Neste trabalho de Dissertação, analiso as brincadeiras como práticas de governo da criança. Procuro mostrar como os *mecanismos de disciplinamento*, apontados por Michel Foucault (2000), operam, de forma articulada, nas práticas lúdico-culturais infantis, constituindo as subjetividades das crianças. No primeiro e no segundo capítulos, faço uma releitura da invenção da infância no processo histórico, social e cultural na Modernidade, e de como as brincadeiras passaram a fazer parte, mais marcadamente, do mundo infantil, já que antes desse período eram uma prática da qual adultos e crianças participavam de forma integrada. No terceiro e no quarto capítulos, procuro mostrar como os instrumentos disciplinares de vigilância e de sanção normalizadora, articulados entre si e com as funções disciplinares de controle do tempo, controle do espaço, e dos gestos em correlação operam, de forma associada, durante as brincadeiras, na produção das subjetividades das crianças, constituindo-as em seu modo de pensar, de sentir e de agir. Ao finalizar, procuro mostrar que as brincadeiras fazem parte de um amplo contexto de captura da infância. É na rede de poder que permeia as brincadeiras que as crianças vão se constituindo como sujeitos infantis. Isso ocorre de forma lúdica dado o caráter produtivo do poder que, entre outros atributos, induz ao prazer.

Aprendendo a ser gaúcho/a

Letícia Fonseca R. de Freitas

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: cultura, gaúcha, identidade cultural, análise do discurso.

RESUMO:

Esta Dissertação estuda como se constitui a identidade cultural gaúcha, discutindo as lutas em torno dos sistemas de significação e dos sentidos atribuídos à “gauchidade” – termo que designa o que seriam as características e qualidades do/a gaúcho/a. A questão central de análise situa-se na produção de saberes sobre a gauchidade que circula na mídia – foram analisados os dois principais jornais que circulam no Rio Grande do Sul, *Zero Hora* e *Correio do Povo*, nos anos de 2000 e 2001 –, e a conseqüente produção de sujeitos relacionada às várias formas de se ser gaúcho/a. Mais especificamente, a pesquisa investiga as diversas maneiras de se dizer o/a gaúcho/a, como ele/a é representado/a, e como estes discursos definem “o que é” ser um/a gaúcho/a e ensinam “como se tornar” um/a gaúcho/a, enfim, a chamada pedagogia da gauchidade. O aporte teórico desta pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-moderna/pós-estruturalista, aliado às contribuições de Michel Foucault no que se refere à noção do poder. As análises desenvolvidas apontam para uma hegemonia de certos discursos ligados ao gauchismo, através de todas as suas práticas – CTGs, festas, concursos, comemorações, música, culinária, etc. – no sentido de evocar para si uma “verdade” sobre o “ser gaúcho/a”. O gaúcho é representado, na maioria das vezes, atrelado à sua figura mítica – masculina –, associada à paisagem rural, ao cavalo, ao chimarrão, etc. Todos estes elementos que fazem parte do universo imagético-discursivo do gaúcho aparecem recorrentemente no material analisado, seja nas festas escolares e nas comemorações da Revolução Farroupilha, seja como símbolo de aproximação de políticos a uma identidade gaúcha; além disso, existe toda uma gama de eventos ligados ao tradicionalismo, como festivais de música, de declamação, de dança, concursos para escolha da primeira prenda, cavalgadas, etc. Todos estes eventos, festas e comemorações são entendidos como práticas pedagógicas, no sentido de ensinar formas e maneiras de se ser gaúcho/a, fixando normas, impondo limites e construindo parâmetros, fazendo com que gaúchos e gaúchas se constituam, em maior ou menor grau, de acordo com as mesmas.

Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil

Luciane Uberti

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Marisa Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: subjetividade – criança, infância, televisão, análise do discurso, mídia – infância.

RESUMO:

Nesta Dissertação, problematizo a política de subjetividade da infância na atualidade, a partir da análise do discurso especializado ratificado no programa *Diário de um bebê* – veiculado pela Rede Brasil Sul de Telecomunicações, entre janeiro de 1999 e janeiro de 2000. Para tal empreendimento, fiz uso de ferramentas analíticas da produção de Michel Foucault, as quais possibilitaram que eu procedesse à analítica do discurso especializado como prática que produz, corporifica, significa, objetiva e subjetiva os sujeitos de que fala. Descrevi a maneira pela qual a materialidade discursiva do programa monta um determinado tipo de subjetividade infantil através de objetivações específicas e normalizadoras. Tais objetivações procedem ao governo da infância, mas não apontam para uma subjetividade infantil reprimida, verdadeira, natural ou definitiva. Demonstrei como os mais diversos sujeitos adultos são instados a garantirem a sobrevivência, a conservação e a evolução dos infantes por meio de atividades cotidianas, num convívio pontual e condutor. Essas prescrições conduzem as ações adultas na relação com os infantes, embora em meio a formas de saber e forças de poder instáveis e não ditatoriais. Indiquei, assim, um campo de possibilidades que o mecanismo de governo *Diário de um bebê* articula na constituição da subjetividade infantil no tempo presente. Os procedimentos analíticos possibilitaram-me finalizar este investimento de forma a apontar que o governo da infância está imerso em relações de liberdade e resistência. Tais relações instigam possibilidades de deslocamento das formas de ser sujeito infantil, abrindo perspectivas para a incitação de novas formas de subjetividade.

Produção de significados sobre Matemática nos *cartuns*

Márcia Castiglio da Silveira

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Marisa Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: matemática, *cartuns*, quadrinhos, discurso, cultura, narrativa.

RESUMO:

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e problematizar os significados produzidos sobre Matemática nos *cartuns*. Não se trata de propor uma utilização pedagógica, mas

de fazer uma tentativa de mostrar o que eles ensinam com os saberes que inventam sobre Matemática. Para isso, analiso as representações de Matemática presentes nos discursos dos cartuns, entendendo-os como artefatos da cultura que produzem narrativas que põem em circulação significados na arena de uma política cultural. Como referencial teórico, utilizo-me do campo dos Estudos Culturais em suas versões contemporâneas inspiradas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo. Autores e autoras como Stuart Hall, Michel Foucault, Valerie Walkerdine, Kathryn Woodward, Alfredo Veiga-Neto, Guacira Lopes Louro, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros/as, a partir de suas produções nesse campo, contribuem para as análises de cartuns que circulam em nosso meio nos jornais, revistas, gibis e *sites* da Internet. Os significados sobre Matemática produzidos nos cartuns foram agrupados, para fins de análise, em três focos: *a metanarrativa da onisciência*, onde abordo aqueles significados que conferem ao conhecimento matemático um caráter diabólico, complexo, inacessível, transcendental, que apresentam a crença de que o mundo é matematizado segundo leis divinas; *o gênero da Matemática*, relativo àqueles que opondo as mulheres aos homens, colocando estes num pólo privilegiado de raciocínio e aquelas num pólo oposto, deficitário, generificam a área da Matemática como sendo masculina, assim como se generifica o trabalho docente como feminino; e *o terror das provas*, apresentando aqueles que mostram os momentos de avaliação nas aulas de Matemática sempre povoados por sentimentos de desespero, pavor e sofrimento.

A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre – RS

Marcia Maria Oliveira

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: professores, laboratórios de aprendizagem, educação, escolas municipais.

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo a realização de uma análise descritiva e reflexiva sobre atuação dos professores do Laboratório de Aprendizagem, confrontando-a com a concepção teórica da proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Adotou-se como suporte teórico a Psicopedagogia, envolvendo teorias como a Epistemologia Genética de Piaget, a Psicologia do Desenvolvimento de Vygotsky e a Pedagogia de Paulo Freire – pois esses autores são citados nesta proposta político-pedagógica estudada. A metodologia adotada na pesquisa foi de cunho qualitativo. É do tipo etnográfica, nas modalidades de observação participante. Contou, ainda, com entrevistas semi-estruturadas e com questões abertas, questionário e análise documental. A pesquisa realizou-se junto a doze professores, em quatro Laboratórios

de Aprendizagem nas Escolas Cicladas, em diferentes regiões, da Cidade de Porto Alegre. Os dados da pesquisa foram analisados, com base no referencial teórico, a partir do contraponto entre a atuação das professoras no LA e as atribuições descritas no regimento da Escola Ciclada. Os resultados da pesquisa mostram que as professoras seguem duas tendências: uma mais tradicional e outra mais construtivista, mas não há uma tendência dominante. Há uma fragmentação, uma alternância, de diferentes paradigmas teóricos, na prática destas professoras. Concluiu-se que o Laboratório de Aprendizagem tem se mostrado eficaz apenas parcialmente, na sua função de resgatar o aluno com defasagem de aprendizagem. A prática, muitas vezes, esbarra numa concepção positivista, cartesiana, impregnada nas instituições e nos professores do coletivo da escola.

Da pedagogia à escola: sentidos sobre a profissão professora

Maria de Fátima Castilho

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos
Palavras-chave: ensino-aprendizagem, professor, formação, gênero, mulher.

RESUMO:

Este trabalho de dissertação tem como objetivo contribuir para os estudos sobre os processos formativos (universidade e escola) do sujeito – professora, graduado em Pedagogia, licenciado para atuar como professora, no sistema de ensino, na especificidade dessa graduação. Ao focar este tema entendo ser a formação inicial importantíssima e o curso um lugar muito precioso para formar o profissional da educação. A investigação sobre a qual me debruço inscreve-se no campo da educação, especialmente na área de formação de professores, no campo da Pedagogia e na Análise de Discurso, conforme a linha teórica de Pêcheux. O meu estudo é guiado pelas noções teóricas que envolvem sujeito, discurso e produção de sentidos, na inter-relação entre língua e acontecimento. Ao situar a problemática na perspectiva discursiva, busco saber como os discursos produzidos no curso de formação inicial e no trabalho pedagógico têm contribuído e interferido na produção de sentidos sobre “ser professora”. Sem esquecer que o sujeito significa a partir de outros “já ditos” que povoam o seu dizer, busco evidenciar efeitos de sentidos manifestados na linguagem das professoras egressas do curso de Pedagogia de Sinop/MT, tendo em vista três enfoques: a legislação educacional, e em especial sobre o curso de Pedagogia e sua discussão atual; a relação entre a formação universitária e a prática na escola, e o trabalho pedagógico. Procuro configurar o modo como o “ser professora”, nas dimensões estudadas, adquire sentido no dizer das professoras egressas na escola. Para o estudo do funcionamento discursivo, defini as marcas linguístico-discursivas “*não e tem que*” – que assinalam a presença de discursos vários no dizer da professora, considerado em sua heterogeneidade. O meu gesto interpretativo me leva a constatar que ambas as marcas, com efeitos de sentidos vários que foram analisados, se coadunam e se afluem para uma posição discursiva, relacionada à afirmação do sujeito-professora, gerando um efeito de certeza

do seu saber – fazer, demonstrando segurança no exercício da profissão, entendida, num sentido restrito, como a relação pedagógica efetivada na sala de aula.

Cuidem bem do meu filho. A ética do cuidado numa instituição filantrópica

Marta Nörnberg da Silva

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: cuidado, ética, instituição filantrópica.

RESUMO:

Essa dissertação é um estudo de caso que explicita e materializa os diferentes entendimentos da *ética do cuidado numa instituição filantrópica*, a Comunidade Evangélica de Porto Alegre mantenedora do Centro Infantil Eugênia Conte – CIEC. Seu desenvolvimento resulta de uma descrição analítica do contexto empírico, a partir de uma reflexão teórica realizada desde diferentes perspectivas – a filosófica, a jurídica, a teológica, a pedagógica. O *cuidado* é apresentado a partir de sua dimensão ético-ontológica o que possibilita construir uma idéia de *ética do cuidado* que se torna inteligível a partir dos seguintes elementos: *o amor, a simpatia, o toque e os diferentes modos de afetar e a felicidade*. A compreensão sobre a origem e o sentido das instituições contribui para a análise do fazer cotidiano do CIEC e a sua relação com os diferentes conceitos e entendimentos de *filantropia* mostrando que o fundamento de ética do cuidado dessa instituição está no dilema *educar-assistir*. Nesse dilema, ela constitui sua razão de ser, mostra a sua ocupação e preocupação bem como materializa as diferentes naturezas de sua ética do cuidado, dadas a partir do fazer cotidiano, da moral religiosa e do entendimento político, ético, jurídico do que seja filantropia. Este estudo de caso mostra que a gestão em educação acontece a partir dos e com os diferentes elementos e interpretações que formam o cotidiano de uma instituição.

A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena

Neodir Paulo Travessini

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientador: Laetus Mário Veit

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: educação indígena, filosofia da educação.

RESUMO:

Este trabalho de dissertação consta de uma abordagem da educação, em seus contextos de educação indígena e moderna. O estudo foi desenvolvido com base na reconstrução filosófica de algumas categorias explicitadas por Jürgen Habermas (1929), em sua Teoria da Ação Comunicativa (1987). O fio condutor deste trabalho é o conceito mundo da vida, tal qual Habermas o reconstrói fundamentado na análise filosófica transcendental. O mundo da vida enquanto estrutura universal, transcendental e invariante, determina em larga medida as condições de possibilidade do conhecimento, das normas e vivências dos atores sociais em seus contextos. O mundo da vida imbrica-se com o mundo objetivo, social e subjetivo, com que os atores sociais se inscrevem em seu mundo humano particular. Importa investigar até que ponto a ação humana implica na colonização do mundo da vida humano, via ação educativa, em seu contexto particular da cultura indígena. A leitura da literatura que trata da questão da educação indígena, em sua maioria, sinaliza para uma abertura de canais que possibilitam o entendimento intersubjetivo construído pelo conjunto dos atores sociais envolvidos na busca de um convívio exequível entre os povos indígenas, representantes de uma cultura tradicional em sua interconexão com a sociedade envolvente. O ordenamento legal que regulamenta a questão da educação indígena, aponta possíveis mudanças, as quais possibilitam uma interlocução necessária entre índio e não-índio, sem que para isso, o mundo da vida indígena seja subsumido pela racionalidade sistêmica.

**Escola do MST – utopia em construção: a questão da
Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa
Senhora de Fátima no Assentamento de Trabalhadores
Rurais Filhos de Sepé, no município de Viamão – RS,
como espaço de disputa político-pedagógica**

Valter Morigi

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: educação rural, ensino público municipal, Viamão, movimentos sociais, Movimento dos Sem Terra, relação professor-aluno.

RESUMO:

O que impulsiona o presente trabalho de pesquisa é verificar uma maneira de transformação da educação, o como é (se é) possível a mudança da escola que temos hoje, fragmentada, burocratizada, fechada em si mesma e excludente, para uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos Movimentos Sociais, neste caso, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Proponho-me a identificar *in loco* a possibilidade concreta de realização da utopia do

MST relacionada à educação, de poder (ou não) aplicar a pedagogia do movimento numa escola situada *no* assentamento. A simples localização geográfica no assentamento não a torna do assentamento, esta é uma conquista que exige um trabalho formativo, que buscarei verificar como ocorre. O caminho seguido foi realizar um estudo de caso em uma escola pública (Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima), localizada num assentamento de trabalhadores rurais sem-terra (Assentamento de Trabalhadores Rurais Filhos de Sepé), que pode se apresentar como um território de disputa político-pedagógica (ou não), no qual tentei encontrar respostas às indagações sobre este assunto: será que a escola pública localizada no assentamento responde aos interesses do MST? De que forma consegue dar essa resposta, se consegue? E o MST, como contribui para aproximar a escola pública localizada no assentamento à escola desejada e descrita em sua pedagogia, encontrada em várias obras já publicadas? Enfim, a escola *no* assentamento é uma escola *do* assentamento? Se ela não é, pode vir a tornar-se uma escola do assentamento? Justifico a necessidade de confrontar a proposta da escola desejada com a escola real, possível de ser ofertada pelo poder público ou conquistada pelo assentamento dos trabalhadores rurais. Proponho-me, para essa finalidade, a observar e analisar o processo de convivência que se dá entre os “corpos docente e discente”, e averiguar se esta escola pública que temos pode responder aos anseios e interesses da escola projetada pelo MST (ou não) e como se dá (ou não) isso.

Uma luz que fascina e ofusca: perspectivas de professores de séries iniciais frente à docência da arte

Viviane Esther Lorenz

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/02

Orientadora: Maria Helena Degani Veit

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: arte, ensino fundamental, currículo.

RESUMO:

Esta dissertação aborda a situação da docência da Arte em séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo, como cenário de pesquisa, duas escolas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, no ano de 2000. Objetiva apresentar o real panorama do ensino deste componente curricular, apresentando origens, momento atual, e expectativas pedagógicas do mesmo, para, através da indicação de fatores que o condicionam, dar a conhecer possibilidades de melhoria do processo educacional. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando a observação participante, e a entrevista aberta, esta sendo utilizada como espaço de fala e escuta dos professores, protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Registra a construção do conhecimento docente, em Arte, desde a infância dos professores, bancos escolares, curso de magistério, até suas iniciativas de formação permanente, buscando entender possíveis influências de seu ambiente cultural na prática pedagógica. Demonstra como esta área de saber, ao mesmo tempo em

que fascina os professores, pode intimidá-los em sua ação, por preconceitos que a cercam historicamente, como concepções iluministas de aquisição do conhecimento, distribuição desigual de oportunidades educacionais, e, principalmente, formação deficiente nos cursos de preparação para o magistério, em nível de ensino médio; refere também a omissão dos órgãos oficiais em relação à obrigatoriedade e condições de ensino. O presente estudo integra as áreas de Educação, Arte e Sociologia. Seus pilares teóricos baseiam-se em Freire; Ostrower; Barbosa e Eisner; e Bernstein. Os detalhes da investigação perpassam questões históricas, sócio-culturais e curriculares, e desdobramentos pedagógicos que envolvem discrepâncias entre discurso e prática, avaliação e processos de resistência.

O elogio da convivência e suas pedagogas subterrâneas no semi-árido brasileiro.

Alamo Pimentel

Nível: Doutorado

Defesa: março/02

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas da Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: região semi-árida-educação rural, convivências, imaginação, antropologia educacional.

RESUMO:

Esta tese busca contextualizar os processos educativos gerados na busca pela convivência com o semi-árido brasileiro. A constituição do seu objeto de pesquisa incide sobre a experiência do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, Organização Não Governamental, que desenvolve atividades técnico-pedagógicas nessa região do país. A concepção de educação que atravessa as contextualizações propostas pela tese, enfatiza o estado pedagógico como qualidade ontológica dos sujeitos que confeccionam suas cosmologias e tecem itinerários nos contextos de suas vivências. O contorno antropológico foi o recurso utilizado para a realização da pesquisa participante. Através dele, a investigação buscou promover o trânsito entre os saberes que caracteriza o trabalho das contextualizações como exercício de uma razão dialógica. À perspectiva da Educação como fenômeno existencial, foram acrescidos recursos teóricos da antropologia filosófica de Rodolfo Kusch, das antropologias políticas de Georges Balandier e Michel Maffesoli e da ontologia-fenomenológica de Martin Heidegger. Linguagem, imaginação e contexto formam o circuito cultural no qual a problemática da pesquisa se inscreve, buscando identificar as teias de significados produzidas no estar em busca pela convivência com o semi-árido. As tensões e distensões dos sujeitos na partilha da vida comum constituem o fio condutor que atravessa as tramas da convivência nos cenários semi-áridos da comunidade investigada.

No operar das fronteiras, a emergência da função autor

Simone Moesch Rickes

Nível: Doutorado

Defesa: março/02

Orientadora: Cleci Maraschin

Linha de Pesquisa: O Sujeito da educação: Conhecimenmto linguagem e Contextos

Palavras-chave: autoria, escrita, alteridade, Psicanálise, Epistemologia Genética.

RESUMO:

O presente trabalho parte do mapeamento dos elementos constituintes da função autor elaborado na tecitura da Psicanálise e da Epistemologia Genética com os elementos colhidos de falas e de escritos de estagiários de Psicologia Clínica. Tais textos versaram sobre o lugar da escrita em suas vidas ou ainda consistiram na elaboração teórica de uma questão suscitada pela prática clínica durante o estágio de Psicologia Clínica. Desse mapeamento pudemos derivar que a autoria de um texto que verse sobre a experiência clínica inclui os seguintes elementos: o autor, o leitor modelo, o objeto do texto e outros autores ou vozes que constituem o escrito. A transversalizar a construção deste mapa está a noção de que as categorias se constituem como produto de uma tensão que se estabelece entre pólos heterogêneos que se co-afetam, ou seja, as categorias emergem de um mútuo engendramento em uma direção cujo encadeamento só é possível de verificar num tempo *a posteriori*, na medida em que não está inscrita no que as caracterizava anteriormente, mas, sim, depende de uma situação de encontro. Num movimento retroativo, com o intuito de enriquecer a conceituação de autoria, a elaboração desta pesquisa segue na direção de interrogar, a partir deste mapeamento, aquilo que poderia consistir num operador de diálogo entre as teorias que o constituíram. Para tanto, parte do que se mostra homólogo em um e outro pensar, a saber, que o sujeito, assim como o autor, estrutura-se no mesmo movimento em que constitui o que para ele se inscreve como alteridade. Sujeito e objeto ou ainda Sujeito e Outro são derivados diferentes de um mesmo operar. Ao indagar a Epistemologia Genética sobre este processo de co-fundação do sujeito e do objeto, este trabalho toma como balizas de sua elaboração o funcionamento paradoxal do sistema cognitivo que, num mesmo movimento, mostra-se aberto no sentido das trocas e fechado em ciclos. Por sua vez, o questionamento dirigido à Psicanálise acerca das condições de estruturação do Sujeito em referência ao Outro revela a presença de um operar, da mesma forma paradoxal, entre a alienação e a separação. O percurso pelas teorias, guiado por uma pergunta comum, permite verificar que, tanto na Psicanálise quanto na Epistemologia Genética, a fronteira entre sujeito e objeto ou Sujeito e Outro é consequência de um tensionamento entre mecanismos em aparente contradição. Esta tensão é construtora de um traçado de fronteiras sempre móveis e em constante (re)fundação. De outro lado, referido percurso torna possível conceituar a função autor como um efeito que emerge, num tempo *a posteriori*, de um operar de fronteiras que inscreve seus elementos constituintes numa relação marcada pelo mútuo engendramento. Tais fronteiras se constituem pela posta em cena de mecanismos paradoxais que não se apresentam de forma alternada, mas que dividem a cena desta construção. Fechando o foco sobre a conceituação de autoria,

o presente estudo revisita as proposições da lingüista Authier-Revuz acerca da heterogeneidade mostrada e da heterogeneidade constitutiva, desde onde recolhe os elementos necessários para pensar o movimento de inscrição de um lugar de leitura para o texto como uma operação denegatória – *verneinung* – da alteridade que, a um só tempo, constitui e escapa ao sujeito, em sua função autor, não sendo, por isso, passível de instrumentação. Atravessada pela denegação, a escrita apresenta-se como cicatriz, produzindo junção que denuncia uma cisão irremediável.

As políticas públicas de educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso

Leonir Amantino Boff

Nível: Mestrado

Defesa: abril/02

Orientadora: Jaqueline Moll

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, políticas públicas, sistema, mundo da vida.

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Estado de Mato Grosso no período 1991/2001, no contexto da Década de Educação para Todos, sua internalidade, relações e diálogos produzidos com o mundo da vida dos jovens e adultos em três escolas pesquisadas. Embora o Estado tenha desenvolvido projetos temporários de qualificação de professores leigos, ensino médio, e um projeto de alfabetização de jovens e adultos, as políticas de Educação de Jovens e Adultos neste período caracterizaram-se basicamente por uma educação supletiva, ofertada pelas chamadas Escolas de Suplência. Tendo isto como ponto de partida, analisa o projeto de educação de jovens e adultos implementado no Estado, a partir da experiência desenvolvida na execução deste mesmo projeto na cidade de Nova Xavantina – MT, e dentre os projetos de qualificação de professores leigos, analisa o projeto GerAção. Contudo, intensifica a investigação no interior das Escolas de Suplência, entendido como esfera do mundo da vida, buscando compreender os processos produzidos nas escolas e o sentido atribuído pelos jovens e adultos às próprias experiências desenvolvidas nestas escolas. Para isto, usou-se entrevistas com professores, diretores e aplicação de um questionário aberto para um universo de alunos das três escolas pesquisadas. As referências teóricas fundamentam-se no pensamento de Paulo Freire, em parte da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Gaudêncio Frigotto e outros. As análises feitas dão conta de que embora o Estado de Mato Grosso tenha desenvolvido uma política de Educação de Jovens e Adultos com base no modelo supletivo, e muito aquém da proposta da Década de Educação para Todos, as Escolas desenvolveram experiências de rompimento e superação ao modelo implantado, tendo como base o diálogo e as negociações. Proponho contudo, a partir de fóruns de diálogos e trocas de experiências, envolvendo os diver-

sos atores da sociedade civil e Estado, construir e intensificar um movimento em defesa de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos mais sérias e coerentes, segundo as exigências do nosso tempo.

Educação estética e as artes do fazer

Marly Ribeiro Meira

Nível: Doutorado

Defesa: abril/02

Orientadora: Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: educação estética, artes visuais, cultura.

RESUMO:

Esta tese problematiza o fazer da Arte na Educação sob condições políticas, estéticas e éticas singularizadas. Configura um percurso de inquietações surgidas da prática artística e de situações pedagógicas cujas transformações foram afetadas profundamente por interações e concepções de existência e cidadania relacionadas com a cotidianidade estética. Propõe reflexões acerca da Filosofia de Criação compatível com as indagações contemporâneas, onde a Arte é caracterizada “como acontecimento” e via complexa de compreensão, ao formular-se dentro e fora dos limites e possibilidades da pluralidade cultural que se caracteriza em imagens, formas plásticas e gestualidades estéticas. Nas articulações da intersubjetividade com diferentes forças e poderes de significação o ato criador é analisado no recorte da Educação Estética e da Poética, questionado sob diferentes formas em suas correlações com a Pedagogia. A participação em lutas políticas ligadas à educação pela arte e projetos visando a melhoria do ensino, a integração entre escola e cultura, a inserção da arte em estratégias de mudança pedagógica são o repertório crítico da tese. A caracterização de dilemas que perpassam o cotidiano do professor de arte numa circunstância como a atual não pretende apresentar modelos a serem seguidos, mas levantar indagações e relatar situações segundo experiências pessoais, ressaltando o fato de terem sido vividas como criação coletiva compartilhada. O trabalho experimental, feito no Centro Interescolar, nas escolinhas de arte, no Centro Cultural da URCAMP, no ensino superior, aliado às trocas colhidas em eventos e ação contínua político-cultural, deram sustentação às reflexões e relatos aqui desenvolvidos.

A política e a evolução do ensino de 2º grau no Rio Grande do Sul

Sonia Fontoura Cardoso

Nível: Mestrado

Defesa: abril/02

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: ensino de segundo grau – reforma do ensino – Rio Grande do Sul, política educacional – Rio Grande do Sul 1972-1996, ensino profissionalizante – Rio Grande do Sul.

RESUMO:

Esta dissertação trata do processo de implantação da reforma do ensino de 2º grau, de habilitação profissional obrigatória, conforme determinava a Lei nº 5.692/71 e, posteriormente, de configuração propedêutica e ou profissionalizante, ou seja, de caráter dualista, de acordo com a Lei nº 7.044/82, identificando as características da expansão e crise do modelo e os reflexos da política educacional para este grau de ensino, no Rio Grande do Sul. O estudo aborda a política educacional desenvolvida de 1972 a 1996, período de vigência das duas leis de ensino, sob os enfoques da viabilidade e da pertinência do projeto, que teve como suporte a teoria do capital humano, e da viabilidade da demanda por formação profissional generalizada e obrigatória no Estado. Neste sentido, o trabalho situa as etapas do desenvolvimento brasileiro na segunda metade do século XX, descrevendo também, neste cenário, as condições que proporcionaram a viabilização da reforma do 1º e 2º graus no País. Analisa as tentativas de formulação de políticas públicas, por meio dos Planos Estaduais de Educação vigentes nos períodos de 1978/81, 1982/85 e 1987/90. Focaliza a contradição entre a justificativa oficial, contida na Lei 5.692/71 e os critérios que efetivamente foram considerados como prioritários, pelo sistema estadual de ensino, para a implantação do modelo, caracterizando as implicações resultantes desta contradição. E, por fim, procura comprovar que a implantação compulsória dos cursos de formação profissional foi um dos mais graves equívocos cometidos pelo governo militar na área da educação, ao pretender que, através da generalização da formação técnica de 2º grau, seria possível alavancar o processo de desenvolvimento econômico e social do País.

O Projeto Amora: assombros, resistências e potencialidades de uma alternativa interdisciplinar. Movimentos para uma nova ética e uma nova estética a educação

João Vicente Silva Souza

Nível: Mestrado

Defesa: abril/02

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social.

Palavras-chave: educação, filosofia da educação, epistemologia, ética, currículo ensino-aprendizagem.

RESUMO:

Esta é uma investigação realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, sobre as tensões provocadas pela presença de um projeto de ensino interdisciplinar para 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental: o Projeto Amora. Propõe um olhar compreensivo sobre esta crise através de uma perspectiva teórico-metodológica alicerçada, principalmente, em Edgar Morin, Michel Maffesoli, Georges Balandier, Rodolfo Kusch e Humberto Maturana, procurando colocar em evidência, uma duplicidade antropológica de nossa cultura (o *dever-ser* e o *estar*) enquanto atitudes distintas mas co-existent frente às incertezas e mudanças paradigmáticas de um mundo sempre em movimento e integração. A partir desta perspectiva, a investigação procura mostrar algumas das resistências geradas com a presença do Projeto Amora, que se revelam tanto nas relações humanas como epistemológicas. Ao mesmo tempo em que procura compreender e acolher estas resistências, a investigação as relativiza através da apresentação de algumas das potencialidades éticas e estéticas que o Projeto Amora sugere, vividas pelos seus alunos, alunas, professores e professoras. Para além de uma educação prioritariamente produtivista, individualista e de resultados, procurou-se mostrar as possibilidades de um novo *estar* na escola onde qualquer saber pode ser considerado, compartilhado e vivido em conjunto com o outro e de onde pode surgir uma ética compreensiva da convivência e da inteireza humanas.

A mocinha mudou para melhor?

Gênero e sexualidade em desenhos da Disney

Cláudia Cordeiro Rael

Nível: Mestrado

Defesa: maio/02

Orientadora: Guacira Lopes Louro

Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero

Palavras-chave: identidade de gênero e sexual, diferença, representação.

RESUMO:

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, são analisadas nesta dissertação, as representações de feminino veiculadas em alguns desenhos animados da Disney, produzidos a partir de 1989, como *A pequena sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) e *Mulan* (1998). O trabalho de investigação inicia com uma discussão sobre a importância de se analisar o desenho animado como uma instância educativa que “contribui” para a constituição das identidades de gênero das crianças e dos adolescentes. Nesta pesquisa são os desenhos animados, inseridos na área de comunicação de massa, que tomo como objeto para analisar como a Disney representa as identidades femininas nos desenhos; que identidades de gênero e de sexualidade os desenhos veiculam; que significados têm sido produzidos pela Disney em torno do gênero e da sexualidade femininas. As análises dos desenhos são desenvolvidas com a utilização dos conceitos de identidade, diferença, representação, gênero e sexualidade. Estes conceitos servem como ferramentas para construir as análises e para buscar a sustentação para operá-las. Pela pesquisa realizada, foi possível identificar que nos desenhos animados são apresentadas determinadas representações de feminino. Foi possível mostrar que os desenhos exercem uma pedagogia de gênero e de sexualidade.