

EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.26 n.1

POLÍTICAS DO GLOBAL E DAS SINGULARIDADES

JAN/JUN 2001



Educação & Realidade v. 26, n° 1, jan./jul. 2001

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrana Panizzi*

Faculdade de Educação

Diretora da Faced: *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 Larrosa Bondía

(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

Nilton Bueno Fischer, Marisa Vorraber Costa, Carmen

Craidy, Maria Beatriz M. Luce

Bibliotecária Responsável

Maria Amazília P. M. Ferlini

Secretaria

Tânia Cardoso de Cardoso e Gisela Schrader de Oliveira

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoreção Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

(Criação eletrônica a partir das obras de Egon Schiele (*A*

mulher sentada); Peter Bruegel (*Netherlandish proverbs*); e

Hieronymus Bosch (*The garden of delights*). Citação na

contracapa extraída de ARENT, Hannah. *A condição*

humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 191

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela S. de Oliveira, Rosa M. B.

Fischer e Comissão Executiva

Assinatura e números avulsos

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

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/n°, prédio 12.201, sala 901

90.046-900 – Porto Alegre/RS – Brasil

	Exterior	Brasil
Assinatura para 2001 (02 números)	R\$ 20,00	US\$ 35,00
Assinatura para 2001 e 2002 (04 números)	R\$ 40,00	US\$ 70,00
Número avulso	R\$ 13,00	—

JUN/JUL 2001

**POLÍTICAS DO
GLOBAL E DAS
SINGULARIDADES**



Educação & Realidade Porto Alegre v.26 n.1 p.5-210 jun./jul. 2001.

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

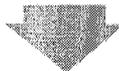
Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3316 3268
Fax: (51) 3316 3985
e-mail: educreal@edu.ufrgs.br
<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
<i>Politics of the global and of the singularities</i>		<i>Políticas do global e das singularidades</i>
Dilemmas of our times: globalization, multiculturalism and knowledge		Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento
Interview with Boaventura de Sousa Santos	13	Entrevista com Boaventura de Sousa Santos
How should one do the history of the self? Nikolas Rose	33	Como se deve fazer a história do Eu? Nikolas Rose
<i>Curriculum.com: the (neo-liberal) extreme unction to public schooling</i> João M. Paraskeva	59	<i>Curriculum.com: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública</i> João M. Paraskeva
Intercepting curricula: producing new subjectivities Ada Beatriz Gallicchio Kroef	93	Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades Ada Beatriz Gallicchio roef
The virtualization of identity representations Ada Cristina Machado da Silveira	115	La virtualización de las representaciones identitárias Ada Cristina Machado da Silveira



Control me and I will govern you: the electronic games as a form of subjectivation Cláudio Lúcio Mendes	125	Controla-me que te governo: os jogos eletrônicos como forma de subjetivação Cláudio Lúcio Mendes
The production of curriculum by television: what discourse is that? Marlucy Alves Paraíso	141	A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? Marlucy Alves Paraíso
Researching multiculturalism and education: what the theses and dissertations can tell us Ana Canen, Ana Paula Arbache, Monique Franco	161	Pesquisando multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses Ana Canen, Ana Paula Arbache, Monique Franco

RESENHA CRÍTICA

From uncertain times to (im)possibilities of Education Neuza Guareschi	183	Das incertezas do tempo às (im)possibilidades da Educação Neuza Guareschi
---	------------	--

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses PPGEDU/UFRGS	193	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

Políticas do global e das singularidades

Autonomia, emancipação, liberdade, democracia são alguns dos muitos conceitos – referidos a práticas sociais de diferentes instâncias, como as práticas filosófica, educativa, médica, política, cultural – que, hoje, sofrem radical e intenso redimensionamento, em virtude de transformações que passam por campos tão diversos como o da pesquisa genética, da teoria da informação digital e cibernética, da ciência política e da física quântica, entre tantos outros. Para pensadores como o esloveno Slavoj Žižek¹, a ampliação *ad infinitum* das possibilidades de conhecimento (do presente e do futuro de nosso próprio corpo, por exemplo), que alcançamos como uma grande conquista das investigações sobre nossos genes, pode remeter à liberdade (absurda?) de saber, por exemplo, o tempo aproximado em que deixaremos de viver. Que liberdade é essa? Que fantasias ela carrega consigo? Não a estaria acompanhando, também, o “gene” de uma perfeita sociedade totalitária?

Hannah Arendt, certamente uma das pensadoras mais criativas e fundamentais do século XX, torna-se para nós cada vez mais atual, na medida em que, tendo calcado grande parte de sua obra justamente sobre a idéia e a experiência do terror totalitário, nos oferece uma belíssima reflexão sobre a urgente necessidade de pensar de outra forma o político, seja em nossas vidas cotidianas seja em práticas mais amplas e diferenciadas da vida pública. Emerge, a partir dela, a concepção da política como acontecimento, como ruptura do totalitário, do automático, do plenamente previsível. É dela a idéia de que a

ação política se estende às mínimas e múltiplas práticas humanas, aos inúmeros espaços públicos, que podem e devem ser criados e redefinidos permanentemente. Nesse sentido, como nos alerta Francisco Ortega, o pensamento arendtiano se aproxima e muito da genealogia foucaultiana, na medida em que ambos (Arendt e Foucault) apontam para o exame das mínimas experiências do político – seja como crítica incisiva às práticas de controle, vigilância, previsibilidade do comportamento do outro, disciplinamento de almas e corpos, doces ou arrasadoras violências, seja como proposta de resistência, de desconstrução de modos de existir marcados, de imaginação política em nome da superação de limites supostamente dados, enfim, de busca constante de novas formas de subjetividade².

Este número de *Educação & Realidade* abre com uma entrevista que é toda tecida justamente sobre questões como estas: afinal, em tempos globalizados, é possível falar em emancipação? Em termos pós-modernos e pós-coloniais, que pensamentos críticos precisam ser engendrados, urdidos, divulgados, colocados na pauta de nosso agir político cotidiano? Que ontologia do presente se espera que façamos? De que modo perguntar sobre nossa vida presente? A idéia de Hannah Arendt – comum a Nietzsche e também a Foucault –, de que a identidade humana não é algo dado, mas que se realiza no espaço público, o qual vive da contingência, está presente em cada resposta que o professor da Universidade de Coimbra, Boaventura de Souza Santos, dá a esta exclusiva entrevista, feita pelos professores Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito, em Madison (Estados Unidos), numa de suas passagens pela Universidade de Wisconsin.

Conhecido no Brasil por inúmeras obras, como *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* e, mais recentemente, *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, Boaventura Santos faz uma análise muito particular do fenômeno da globalização, acentuando que não se trata somente de compreendê-lo como um processo hegemônico e total: há que se prestar atenção às realidades plurais, aos movimentos emancipatórios que pululam em uma miríade de práticas culturais e políticas, em países que se poderiam chamar de “globalizados pós-coloniais”, como é o caso do Brasil. Seus questionamentos – particularmente aos pesquisadores, aos acadêmicos, aos partidos políticos, de modo especial a todos os brasileiros que de alguma forma pensam este país – insistem na necessidade de deixarmos de importar debates sobre globalização, democracia, liberdade, multiculturalismo, gerados em contextos sociais muito distintos dos nossos. Trata-se de investigar historicamente que tipo de colonialismo experimentamos, que mitos construímos (sobre a democracia racial, por exemplo), e o quanto essa trajetória está viva nos conflitos de raça, etnia, de gênero, de ocupação da terra, vividos pelos brasileiros. Santos afirma e reafirma a urgência de imaginarmos e solidificarmos uma globalização anti-hegemônica, de reinventarmos modos de emanci-

pação social e de vivermos a cidadania como missão pública, como prioridade efetiva de serviço à comunidade e à solidariedade.

Para educadores e para cientistas e pesquisadores, Boaventura Santos oferece propostas que, sempre políticas, apontam para um debate sobre o que seria uma “ciência multicultural”; especialmente, Santos se refere a uma ciência diretamente ligada a novas formas de conhecimento e, igualmente, a novas formas de poder. Nesse sentido, insiste na necessidade de abrirmos os olhos a problemas nossos, a problemas que muitas vezes nos passam totalmente despercebidos, e que se repetem há longo tempo: problemas (atuais) relacionados a justiça, a liberdade, a fraternidade, e que são comuns a vários povos, mas que têm realidades locais, específicas, lutas muito próprias, para as quais e em nome das quais devemos produzir conhecimento. Preocupado com os educadores de todos os níveis de ensino, Boaventura Santos propõe: é com eles e para eles que todo o trabalho de produção de um novo senso comum deve ser efetivado, de modo a se criar um pensamento crítico e independente, entre educandos e educadores, pautado por uma saudável rebeldia, de ação e pensamento, numa criação constante de novas “subjetividades paradigmáticas”.

Sob uma outra perspectiva, Nikolas Rose, em artigo traduzido pelo professor Tomaz Tadeu da Silva – “Como se deve fazer a história do eu? – debruça-se também sobre a condição contingente do sujeito, perguntando-se, como está no título, de que modo devemos escrever a história do “regime contemporâneo do eu” ou, inspirado em Foucault, como elaborar uma “genealogia da subjetivação”. Seu ponto de partida é claro: a compreensão individualizada e psicologizada do ser humano, emergida no século XIX, não será vista como base da narrativa histórica do eu mas, antes, será entendida e tratada como um problema histórico – o que é bem diferente. É seguindo esse caminho (e as pegadas de Foucault) que Rose detém-se em uma série de práticas e procedimentos que constituíram e constituem o moderno regime do eu, e nos mostra como esse mesmo eu passa a funcionar como uma espécie de “ideal regulatório” em nossos modos de existir, seja em relação a nossos mínimos projetos pessoais, seja em nossos modos de conduzir instituições, práticas sociais, artísticas, culturais, políticas. Ora, não haveria continuidades nem unicidades nessas práticas, como muitas análises supõem – escreve o autor. E é isso que ele vai demonstrando a cada parágrafo desse elucidativo texto – a nós, da educação, tão caro, na medida em que nos remete a um aprofundamento crítico em torno da temática dos processos de subjetivação e da produção de novas subjetividades.

Leitores e leitoras encontrarão neste artigo de Nikolas Rose uma bem tecida argumentação sobre as tecnologias que têm sido elaboradas e praticadas historicamente, para governar o ser humano, para nos constituir, por exemplo, como “criaturas de liberdade”, como “seres de auto-realização”. Também aponta para as várias configurações daqueles lugares, grupos ou instituições, autorizados a dimensionar e a avaliar regimes de verdade, ou para definir os fins de

nossa ação, sua valoração ética. Acompanhamos aqui uma bela apropriação do pensamento foucaultiano, presente em cada linha do texto de Rose: fazer a história do eu será, para ele, perguntar-se sobre as modalidades de governo da conduta humana, instituídas por uma racionalidade presente em, por exemplo, amplos programas governamentais de saúde ou de educação, que envolvem diretamente pais, famílias, o mercado, a sociedade civil. Mas, certamente, a este autor interessarão e muito as “tecnologias do eu”, assim chamadas por Foucault. Para além da descrição das práticas do “conhece-te a ti mesmo”, Nikolas Rose discute a “relação consigo” articulada a práticas de transformação de “mentalidades”: trata-se do que ele chama no texto de “técnicas intelectuais” (leitura, escrita, formas de memorização, por exemplo), tão familiares a nós, do campo da educação. Junto a essas, operariam, segundo o autor, outras técnicas, as corporais. Ambas, nessa descrição, aparecem na complexidade das relações entre o governo dos outros e o governo do eu.

Valendo-se de Norbert Elias, Deleuze, entre outros pensadores, Nikolas Rose tensiona o modo de fazer hoje a história da vida privada, propondo uma genealogia da subjetivação que dê conta do ser humano como “maquinação – um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica”. Para Rose, fazer a leitura de como a psicologia tem participado da história do eu é fundamental para que desconfiemos de tantos “murmúrios sedutores e confortantes” sobre a verdade de nós mesmos, sobre nossa “vida interior”. Afinal, nossos ideais de identidade se constroem em meio a uma complexidade imensa, plena de nobres valores humanistas, ao mesmo tempo pleno de totalitarismo e previsibilidade, vazio de criativos confrontos e abertas possibilidades para o eu.

Em “*Curriculum.com: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública*”, João Paraskeva, professor da Universidade do Minho (Braga, Portugal), escreve sobre duas recentes propostas curriculares, identificadas pelo autor como fortemente vinculadas ao projeto neoliberal: trata-se das experiências educacionais denominadas *homeschooling* (sistema de aprendizagem escolar em casa, com supervisão dos pais) e *charterschool* (verdadeiros laboratórios para testar novos modelos de gestão escolar). Neste texto, o conceito de Estado-providência é fundamental: segundo Paraskeva, o neoliberalismo, aos questionar o Estado-providência, o faz em nome da “livre escolha” dos cidadãos; no entanto, parece-lhe que essa livre escolha não tem correspondido a uma ampliação de possibilidades, culturais, educacionais, sociais: a homogeneização cultural, por exemplo, impera. Da mesma forma, assiste-se, segundo o autor, a uma minimização do papel dos governos e do Estado, em todas as esferas da vida das populações. No campo da educação, isso comprova-se evidente: as reformas curriculares, pedagógicas e administrativas, experimentadas em países como os Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Inglaterra, Austrália e Portugal, buscam explicitamente o resultado, o primado da gestão administrativa e econômica, em detrimento das práticas democráticas da participação, da

descentralização e da autonomia da escola; especialmente, manifestam-se como alternativa “eficaz” à educação de gestão pública. Apoiado em inúmeros autores críticos das políticas neoliberais (Michael Apple, Noam Chomsky, entre tantos outros) e em dados minuciosos sobre essas propostas de “novas escolas”, Paraskeva constrói sua argumentação de modo especial em relação a diferentes aplicações, em vários países, dos programas de *homeschooling* e ao que isso significa, em nome da defesa das escolhas individuais, privadas, no campo da educação, como uma alternativa supostamente viável em termos econômicos e eficaz em termos de experiência de aprendizagem e educação. A própria revolução nas tecnologias da comunicação e da informação serviria de justificativa maior para a defesa da proposta de *homeschooling*: afinal, aprender em casa é também estar em contato permanente com o mundo, via Internet.

A crítica do autor é veemente (e, por vezes, inflamada), contra o que ele denomina a “falácia da tecnologia” e de seu ideal de igualitarismo, contra a fabricação de uma verdadeira “estadofobia” e de uma “mercadorização das instituições”, visíveis nesses projetos; igualmente, contra a matriz sócio-econômica do mercado, orientadora de projetos educacionais que primam pelo individualismo exacerbado, bem como pelo reforço do mito da ciência e do progresso. Sua proposta centra-se na defesa da escola como um bem público, no atendimento às diversidades culturais e na efetiva transformação das escolas em “espaços viáveis para a consecução da prática democrática”.

“Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades”, da socióloga Ada Beatriz Kroef, de certa forma contempla, complementa e problematiza questões vistas nos textos anteriores, no que tange à relação entre currículo e produção de sujeitos. A autora entende currículo como prática subjetivante – como um lugar em que se investe sobre representações e territórios identitários. Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari são os autores a partir dos quais Ada Kroef constrói seu texto sobre o currículo e a escola como máquinas que produzem (e são produzidos por) “movimentos simultâneos de capturas e rupturas”, e nos quais se cruzam processos criativos, singularizações, com processos maquínicos de captura e constituição do outro. Neste texto, o conceito foucaultiano de poder é articulado aos conceitos de subjetivação e de produção de identidades de Deleuze e Guattari: esses autores falam de subjetividade “capitalística”, ou seja, de produção de sujeitos em função de uma subjetividade dominante. A escola é configurada no texto como “zona catalisadora de saberes”, a partir do conceito de máquina – entendida como “arranjo de multiplicidades”. A autora mostra como o Estado busca controlar essas multiplicidades, bem como as possibilidades de nomadismo, a ultrapassagem de fronteiras, a desterritorialização. Faz uma crítica à representação (ou seja, à duplicidade, à cópia), em favor dos processos de singularização, pelos quais é possível produzir o plural, o novo significado, o novo referencial. Não se trata da conhecida “criatividade”, fomentada na escola e amplamente conhecida

entre os educadores: trata-se antes de processos criativos produzidos a partir de um desvio do trabalho pedagógico, de modo a tornar “a ‘zona catalisadora’ um espaço mutante que não propõe nenhum caminho a ser percorrido”, apenas novos devires, novas subjetividades.

Quais são as características da representação das identidades na indústria cultural de nosso tempo, de modo especial nas práticas da chamada realidade virtual? – é essa questão que orienta o artigo de Ada Cristina Machado da Silveira, intitulado “La virtualización de las representaciones identitarias”. Também aqui o texto remete às profundas transformações que se operam em nossas vidas cotidianas, basicamente em função de novas tecnologias de comunicação, informação, captura, registro e circulação de dados e fatos de toda espécie. A autora discute o conceito de representação, na contemporaneidade, utilizando-se do pensamento de Henri Lefebvre e Stuart Hall, associando-o, como o fazem muitos autores, com o conceito de identidade. De acordo com Ada Silveira, “as representações são a contrassenha que nos permite aceder à atualização textual que se produz na construção de identidades”. Para ela, há que se indagar: o que qualificaria as novas práticas de comunicação, nesta fase do capitalismo? Seriam elas não-representacionais, não-referenciais? Videoclipes, comunicações virtuais simultâneas e planetárias, hipertextos em profusão – seriam eles pura e simplesmente cultura de simulação de nós mesmos?

Cláudio Lúcio Mendes parece responder ao que indaga Ada Cristina. No artigo que segue, “Controla-me que te governo: os jogos eletrônicos como forma de subjetivação”, Cláudio deposita um olhar de estranhamento, como ele mesmo expressa, sobre os jogos eletrônicos, vistos como tecnologias de comunicação diretamente relacionadas ao cotidiano escolar, à vida de garotos e garotas destes novos cenários pós-modernos, aos quais nossa prática pedagógica não pode, de forma alguma, deixar de conferir a devida atenção. O autor problematiza os jogos eletrônicos, do ponto de vista das formas de subjetivação que eles (ou as práticas a eles relacionadas) supostamente produzem. Trata-se de práticas que remetem ao próprio corpo dos jogadores, às atividades lúdicas, comerciais, de consumo e de vida em grupo, experimentadas por eles (nós), homens-máquinas. Cláudio mostra como esses jovens híbridos aprendem, “por dentro” dos jogos eletrônicos, uma tecnologia muito particular de postar seus corpos, suas mãos, braços e olhos, investidos em seqüências didáticas muito claras de ataques, defesas, recuos e avanços, e em habilidades gradativamente renovadas – as quais jamais se separam das clássicas regras da sociedade disciplinar: classificar, hierarquizar, castigar, recompensar.

Operando com o conceito básico de currículo cultural, Marlucy Alves Paraíso analisa o Canal Futura, no artigo “A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?”. A partir da suposição de que hoje, efetivamente, a escola *está* na televisão, de que nesse meio o currículo é exposto e falado das mais diferentes formas, a autora busca responder à questão posta no título: afinal,

que discurso é esse? O aporte teórico da teoria do discurso foucaultiana e também dos Estudos Culturais, mormente de Stuart Hall, conduz a análise de inúmeros exemplos de materiais publicitários e de programas de TV, veiculados pelo Canal Futura, em que Marlucy mostra as transformações por que passa o modo de a mídia tratar a educação, nos últimos 15 ou 20 anos: se antes era tratada como problema, agora a educação passa a ser objeto de investimento, por parte da mídia (o exemplo mais evidente é o do projeto “Amigos da Escola”, da Rede Globo de Televisão). Em todos os materiais analisados, a autora identifica o discurso da harmonia, da afetividade, do voluntarismo e da emoção, como fortemente vinculados à vida na escola, particularmente dos modos de comportar-se e de atuar daqueles que se dedicam ao magistério. Da mesma forma, nesses produtos, emergem novas figuras autorizadas a falar da escola, como grandes empresários ou conhecidos jornalistas, além de atores e atrizes da televisão. Afinal, que currículo é esse, feito do sucesso midiático e do sentimentalismo mais sedutor? Com a palavra, você, leitor, você, leitora.

Ana Canen, Ana Paula Arbache e Monique Franco assinam o artigo que fecha este nosso número de *Educação & Realidade*: “Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses”. As autoras fazem um cuidadoso estudo de dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, de 1981 a 1998. O objetivo da pesquisa, discutida no texto, é o de situar em que medida toda a temática da diversidade cultural, da construção de diferenças, da produção de novas identidades, do multiculturalismo pós-colonial – que sem dúvidas está tensionando o campo do currículo –, emerge, como campo de pesquisa, nas investigações que temos feito. Antes de apresentar detalhados e bem construídos resultados da pesquisa, as autoras procedem a uma cuidadosa discussão teórica sobre as categorias relativas ao que elas chamam de “campo do multiculturalismo”, valendo-se de Peter McLaren, Homi Bhabha, entre outros.

A resenha crítica deste número, escrita por Neuza Guareschi, trata do livro organizado por Luís Armando Gandin e Álvaro Hypólito (aliás, os entrevistadores de Boaventura Santos), intitulado *Educação em tempos de incertezas*. Nele estão presentes as mesmas questões que atravessam os vários artigos deste número de *Educação & Realidade*: a complexidade política, teórica e cultural da prática educativa na contemporaneidade. Hegemonia e ideologia, senso comum e discurso, movimentos sociais e pós-modernidade, desigualdades sociais e novas identidades de gênero e raça são alguns dos conceitos e temas tratados nesse livro, pelos vários autores e autoras.

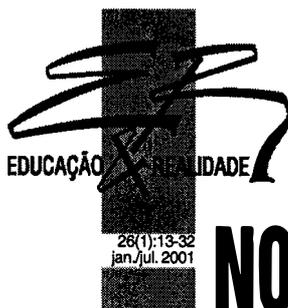
Ética e política – esse, a meu ver, é o par constante dos vários textos aqui publicados. As diferentes análises e críticas aqui feitas tratam do sujeito contemporâneo, imerso no seu tempo, este tempo em que, como nos sugere Hannah Arendt, precisa reaprender o sentido do político e do público. Política é sempre risco, e agir no mundo é exercitar a liberdade do risco, de viver a vida como

acontecimento, para além dos processos automatizados e previsíveis que nos ensinam os discursos hegemônicos, cotidianamente. Boa leitura a todos: que estes textos também tenham um pouco (ou muito) de acontecimento e de “felicidade pública”.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Notas

1. Cfe. ZIZEK, Slavoj. O melodrama do conhecimento. In: *Folha de S.Paulo*. Caderno Mais! São Paulo: Edição de 20 de janeiro de 2002, p. 13.
2. Ver ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.



DILEMAS DO NOSSO TEMPO:

globalização, multiculturalismo e conhecimento

Entrevista com Boaventura de Sousa Santos

Boaventura de Sousa Santos, Professor Catedrático de Sociologia da Universidade de Coimbra (Portugal) e Professor Visitante na Universidade de Wisconsin – Madison (Estados Unidos), já é um nome conhecido no Brasil por seus inúmeros livros e artigos, dentre os quais destacam-se *Crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. Vol. 1: Para um Novo Senso Comum* (2a. edição - Cortez, 2000) e *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (Cortez, 1999). Boaventura Santos é um sociólogo internacionalmente reconhecido, não só pela sua produção intelectual mas também por seu compromisso político e social com as questões do nosso tempo, como atestam seus posicionamentos sobre os atuais movimentos sociais e sua participação em eventos políticos importantes, tais como o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, em janeiro de 2000.

Nesta entrevista, o Professor Boaventura Santos apresenta a sua análise do fenômeno da globalização – que ele entende como um processo simultaneamente hegemônico e contra-hegemônico – e das relações entre o local e global. Santos apresenta a tese de que, para entender a situação do Brasil, por exemplo, neste contexto global, é preciso entender a situação pós-colonial particular de nosso país, tratando de evitar a importação de um debate baseado em outros contextos sociais. Além disso, ele apresenta o conceito de “multiculturalismo emancipatório”, que reconhece a diferença entre culturas – superando o formalismo da mera adição de elementos das culturas dominadas nas margens

da cultura dominante – mas reconhece as diferenças internas em cada cultura. Boaventura Santos também apresenta a sua posição epistemológica, aquela que ele chama de pós-modernismo de oposição (fazendo questão de diferenciar sua posição daquela que diz que não se pode mais falar dos grandes problemas da modernidade). Para ele, vivemos problemas modernos – que precisam ser enfrentados – para os quais a ciência moderna não tem solução e, portanto, é “preciso um outro tipo de produção científica mais multicultural”. Finalmente, Santos fala da educação como um campo privilegiado para a criação do que ele chama “subjetividades paradigmáticas”, onde o “pensamento crítico independente, da cidadania ativa, de uma luta por uma transformação emancipatória paradigmática”, pode e deve ocorrer.

Boaventura Santos foi entrevistado em seu gabinete na Universidade de Wisconsin - Madison (Estados Unidos), em novembro de 2000, por Luís Armando Gandin, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Álvaro Moreira Hypolito, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que também editaram e revisaram o texto final.

Entrevistadores: O jornal Folha de São Paulo publicou um artigo¹ seu sobre a relação colonizador/colonizado, dentro do espírito das atividades em torno dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil. Qual a importância desta discussão no contexto da globalização, considerando a discussão em torno dos processos de inclusão/exclusão, local/global, emancipação/controlado e do conceito de hibridismo? Ainda no contexto dessa discussão, qual é, na sua opinião, a contribuição da teorização pós-colonialista para este debate?

Boaventura Santos: A globalização atual, ou as formas de globalização atuais, tem diferentes aspectos, como nós vimos afirmando. Mas se a gente olhar para sua forma hegemônica, que é a forma do capital global em final de século, é evidente que esta globalização tem uma virtualidade particular que ela mesma produz, e que estamos chamando de compressão espaço-tempo. E esta compressão espaço-tempo obviamente dá-se em todas as direções. Uma das direções é exatamente esta do passado: de repente a colonização, o colonialismo do séc. XVI torna-se muito mais contemporâneo. As atrocidades, as formas de dominação que nesta altura se estabeleceram passam a estar muito mais presentes e a serem mais inteligíveis, talvez, do que eram noutra época, em que facilmente tudo se atribuiria, e até se desculparia, invocando o contexto histórico específico em que elas ocorreram. Obviamente, que eu penso também que nisso há uma armadilha. Evidente que há um contexto e há uma história, e esta história não pode ser, digamos, aplanada e que se faça dela uma tábua-rasa e, portanto, as coisas que hoje ocorrem são muito distintas daquelas que ocorreram na antes. Mostram, todavia, que há uma relação, que realmente o processo de globalização que nós hoje estamos a assistir não é efetivamente novo; nas suas

versões hegemônicas, existe pelo menos desde os séculos XV e XVI e está muito ligado às formas de expansão européia, nascimento do capitalismo e tem vindo num crescendo de globalização, expandindo-se cada vez mais a mais áreas geográficas do mundo, incorporando cada vez mais gente e sujeitando à lei de mercado e à lei de valor cada vez um número maior de atividades, produtos e serviços. Esta forma atual, de alguma maneira, é o clímax de todo este processo e traz com ele a presença de todos estes passados. De alguma maneira, todos os passados estão conosco. Esta presentificação do passado tem conseqüências importantes para a maneira, por exemplo, como as matérias são apresentadas nas escolas e na educação – o que é história e o que é atualidade, o que pertence ao passado e o que pertence ao presente, todas as cadeiras mais complexas do próprio desenho curricular hoje nas escolas. Por outro lado, penso também que esta confluência de tempos e de espaços pode ajudar a mostrar as contradições, as tensões e os conflitos que sempre estiveram numa maneira ou de outra e, muitas vezes, de maneira muito distinta da atual, presentes no contato entre os globalizadores e os globalizados. Ao longo de todo este longo período histórico, houve sempre uma grande assimetria de poder. Esta assimetria deu-se no domínio econômico, deu-se no domínio político, deu-se no domínio cultural. Obviamente, ela assumiu diferentes formas: a atual, por exemplo, não assume a forma de colonialismo, mas assume outras formas. Portanto, o que nós precisamos é ver, por um lado, em que medida as condições do nosso presente são tão “devoradoras” da história que, quase trazem ao presente tudo aquilo que passou. Por outro lado, eu penso que é preciso fazer o exercício oposto, é preciso saber analisar diferenças, contextos, circunstâncias que distinguem as diferentes situações da atual. No caso do colonialismo português e da situação do Brasil, eu penso que é um duplo esforço que tem que ser feito. Por um lado, porque, em geral, na fase atual da globalização, não estamos numa globalização de tipo colonial, mas pós-colonial. E, por outro, o colonialismo português também não foi igual ao colonialismo britânico ou francês. E, portanto, para de alguma maneira me ligar à pergunta sobre as questões pós-coloniais, penso que tem importância responder a este contexto, na medida em, que se os colonialismos foram distintos, eu penso também que as questões pós-coloniais têm que ser distintas. Um dos grandes problemas hoje é exatamente que as Ciências Sociais em geral, sobretudo aquelas que se preocupam com a questão colonial, tendem, como não me surpreende, a ser levadas pelas leituras hegemônicas do colonialismo, que são naturalmente as leituras do colonialismo hegemônico. Uma pessoa lê Homi Bhabha, Gayatri Spivak, etc. – e sei que os textos são muito populares, principalmente no vosso país – e pode não perceber que eles não estão a falar de um colonialismo português ou ibérico, estão a falar de um outro colonialismo. E, no meu entender, isto distorce profundamente os vossos estudos pós-coloniais nas áreas onde os povos não foram colonizados nem pela Inglaterra, nem pela França, mas por países diferentes.

Entrevistadores: Mas em que consistiria essa diferença entre os colonialismos a que o senhor se refere?

Boaventura Santos: Eu costumo dizer que o colonialismo português, parafraseando Shakespeare, não é um colonialismo de Próspero, é um colonialismo entre Próspero e Calibã. É um colonialismo entre o civilizado e o primitivo, digamos assim. O próprio português como colonizador não é aquela figura do Próspero na *Tempestade* do Shakespeare, que é o grande representante da civilização ocidental, o qual é servido pelo escravo que é Calibã (que Shakespeare vai buscar, naturalmente, com uma apropriação de canibal, que é o primitivo selvagem). Ora bem, é essa polarização entre o civilizado e o primitivo, entre Próspero e Calibã, que é fundamental para entender o colonialismo britânico. Penso, no entanto, que no caso português não é bem assim, porque o português foi um colonialismo periférico, como o espanhol, de resto. Portugal, no momento em que foi centro das suas colônias, era ele próprio também uma colônia da Inglaterra. Portanto, a natureza semiperiférica de Portugal conferiu ao colonialismo português uma característica muito especial. Eu penso que até agora os estudos pós-coloniais do Brasil não se referiram a esta questão, não a analisaram com a coragem necessária, porque é um colonialismo próprio que criou situações próprias. Uma delas, em meu entender, é que o colonizador foi muitas vezes o colonizado interno. Portanto, o vazio de poder que o colonizador teve, a partir do século XVII – isso aconteceu também na Espanha, e um pouco mais tarde em toda a América espanhola –, fez com que as elites internas crioulas, descendentes de portugueses e espanhóis, viessem a funcionar fundamentalmente como os agentes da colonização. É por isso que nós temos apropriadamente a situação de colonialismo interno, tanto no Brasil, como nas colônias espanholas. Este é um dos aspectos. Outro aspecto é aquele que, obviamente, tratando-se de um centro colonial bastante fraco, permitiu também uma enorme criatividade, muita revolta, muitas pressões próprias daquelas regiões que, se não foram ainda mais exploradas, foi porque obviamente as elites internas não permitiram, mas houve condições para fazer tudo isso. Portanto, eu penso que é à luz disso que nós temos que lutar e desbancar o mito da democracia racial, não dizendo que ela não existe de maneira nenhuma, mas dizendo que ela significa uma coisa distinta do que significaria se o colonialismo tivesse sido inglês. Há uma forma de hipocrisia que resulta típica de um poder colonial que tem que se disfarçar, pela sua fraqueza; tem que se disfarçar de poder não-colonial porque não agüenta ser um poder colonial a tempo inteiro e de plena ocupação, como foi o caso de Portugal. Tudo isso, no meu entender, suscita uma série de questões que ajudarão muito a ler as nossas sociedades, porque o que é curioso é que o próprio colonizador precisa dos estudos pós-coloniais, tanto quanto o colonizado. Precisamente devido a essa situação intermediárias – aquilo que eu chamo as interidentidades do espaço da Língua Portuguesa –, essa cultura que se criou é extremamente rica, cheia de virtualidades, muito mais cosmopolita e universa-

lizante que a cultura que foi possível criar no espaço inglês. Só que, infelizmente, até agora, sempre que nós dizemos isso, corremos o risco de ser considerados apolojetas, nacionalistas, pró-colonizadores, etc. Eu estou à vontade – o meu passado fala por mim – para exprimir aquilo que entendo ser exatamente a posição mais correta nessas questões. Portanto, eu penso que os 500 anos vieram mostrar todos os problemas e as complexidades do próprio colonialismo português e, de alguma maneira, como ele foi fundador da globalização, da qual nós estamos a assistir os últimos atos ou os atos mais recentes; também nos permite analisar muito bem quais são os conflitos que estão aí. E os conflitos são exatamente esses de nós vermos na globalização um processo muito excludente, que se caracteriza por continuidades. O Brasil, por exemplo, prima pela exclusão, que foi continuada depois do período colonial – como nós sabemos muito mais índios foram mortos depois da independência que antes da independência. Este exemplo revela uma grande continuidade entre o estado colonial e o estado pós-colonial depois da independência (outra coisa que os estudos pós-coloniais até agora não quiseram enfrentar). Estes conflitos permitem ver quais são os problemas de inclusão e de exclusão que a gente vive hoje e como é que se pode organizar uma luta contra a exclusão através de ações emancipatórias, que é aquilo que eu venho a designar como globalização contra-hegemônica. A manifestação dos índios do Brasil, dos camponeses e dos grupos populares naquele período das comemorações dos 500 anos, mostra bem o que é hoje uma luta emancipatória. É uma luta que tem que ser transversal aos diferentes grupos e interesses, uma vez que as formas de opressão são várias, mas todas elas se conjugam numa forma de subordinação que, mesmo tendo várias faces, cria as mesmas formas de exclusão simultaneamente. Por outro lado, estas articulações têm hoje um sentido local e global. O próprio *mass media* colocam esses grupos na globalização mas, mais do que isso, eles muitas vezes são produto, e suas ações são produto, de articulações locais-globais. Esses grupos desenvolveram ao longo do tempo alianças, redes, fluxos, acionados em qualquer momento, e mostram sua relativa eficácia (por enquanto não muita, mas de qualquer maneira, uma relativa eficácia).

Entrevistadores: O senhor está coordenando um projeto² sobre experiências democráticas inovadoras em vários países, entre as quais o Orçamento Participativo da Frente Popular em Porto Alegre. Como seria possível conectar as implicações deste projeto com a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica? A vitória da esquerda nas eleições municipais de 2000, que consolida projetos tais como o de Porto Alegre, pode ser um novo impulso para essa globalização contra-hegemônica?

Boaventura Santos: Num artigo³ que publiquei na Folha de São Paulo logo depois das eleições de 2000, tento exatamente analisar o crescimento, depois de Praga e depois de Seattle, destes movimentos contra-hegemônicos, e articulo

estes movimentos com as eleições municipais no Brasil. Se nós analisarmos a maior parte dos grupos que estiveram em Seattle ou em Praga, e que têm vindo a conduzir aquilo que a gente chama de globalização contra-hegemônica, veremos que estão normalmente ancorados em lutas populares, em cidades concretas, em comunidades rurais concretas, espalhadas por todo mundo. É a partir dessa ancoragem local que eles se abrem em redes e em fluxos com outros grupos semelhantes em outros países do mundo, e é aí que eles articulam suas redes globais. O que significa, portanto, que o local é neste momento o outro lado do global e vice-versa. O poeta português Miguel Torga diz algo que considero paradigmático: “o universal é o local sem paredes”. Se nós substituirmos “universal” por “global”, ainda fica melhor. O global é o local sem paredes neste momento e, portanto, é muito importante que se considere que o local deixou de ser exclusivamente local. É importante que se faça esta alteração nas nossas concepções políticas. As eleições municipais deixaram de ser o poder local que se contrapõe a um poder nacional. Elas hoje podem ser articuladoras não só de poderes nacionais, como até globais. Municípios geridos por políticos populares, que promovam democracia participativa e que permitam o florescimento desses grupos e iniciativas de cidadãos – e que no fundo têm vindo a tentar criar grupos de cidadania mais intensa e ativa – são experiências locais fundamentais para que fermentem amanhã iniciativas globais. Por exemplo, não é por acaso que de 25 a 30 de janeiro de 2001 vai se realizar em Porto Alegre o Fórum Social Mundial⁴, que eu penso ser uma grande iniciativa, na qual eu estarei. O Fórum vai ter lugar nos mesmos dias do Fórum Econômico de Davos, que vai reunir o grande capital para decidir o futuro do mundo, digamos assim. É importante a reunião em Porto Alegre num fórum alternativo, não somente com uma grande participação das vossas organizações não-governamentais e movimentos populares, mas também de todo o mundo. Para mim, isso simboliza aquilo que eu tenho vindo a dizer que, neste momento, as lutas locais são uma responsabilidade global e elas vão ter, obviamente, impacto nas eleições presidenciais de 2002, no Brasil, mas esse impacto ainda, mais para além disso, ao nível global. Portanto, a globalização contra-hegemônica, como a gente têm vindo a designar, consiste fundamentalmente não só das manifestações de Seattle, de Praga, de Montreal, onde quer seja (aliás, se virmos bem, estas manifestações tiveram lugar em países do Primeiro Mundo: por um lado são um ato de solidariedade com o Sul, mas quem sabe se não são também, por outro, um ato de paternalismo benevolente do Norte em relação ao Sul), mas de outras formas de globalização contra-hegemônica. Estas são, em meu entender, as iniciativas locais que nós temos identificado em vários países, as quais, ao se articularem com outras no seu cotidiano, no seu modo de formular os problemas, de organizar as lutas, de estabelecer as agendas políticas, etc., articulam-se com outros grupos e, ao fazê-lo, globalizam. Globalizam segundo uma lógica que é alternativa à lógica do capital. Pelo contrário, é uma lógica emancipatória, não necessária e explicita-

mente anti-capitalista: em alguns casos, sê-lo-á, em outros, não; em alguns casos se designará como socialista, em outros nem isso, mas é sempre algo alternativo à situação presente de globalização hegemônica. Para mim isto tem uma grande importância pois finalmente depois de uns quinze anos de domínio absoluto da globalização hegemônica, ou daquilo que se ficou a chamar Consenso de Washington, este Consenso já não existe. Internamente, ele ainda continua, mas é evidente que ele é hoje extremamente contestado pelas forças exteriores. São estas forças que nós estamos a tentar detectar, mostrando como no mundo, simultaneamente, às vezes com o conhecimento uns dos outros e através destas redes e articulações, mas às vezes sem estas, elas estão se compondo. Quer dizer, eu estou ainda a lutar e a tentar chegar a um outro tipo de globalização que nem sequer precise de articulações através de redes e através da Internet, mas que se constitua só pelo fato da simultaneidade de iniciativas que estão a surgir, não por coincidência, em diferentes partes do mundo. O projeto que estou a realizar, chamado “A reinvenção da emancipação social”, procura determinar os fundamentos e os caminhos da globalização contra-hegemônica. Naturalmente este projeto não poderia deixar de ser financiado por uma fundação hegemônica, uma vez que nós, exatamente fora do centro, não temos dinheiro para fazer o que estamos a fazer que é, por exemplo, trazer à Coimbra, em novembro de 2000, 48 ou 50 investigadores de seis países (nos quais o Brasil está incluído, juntamente com a Colômbia, a Índia, a África do Sul, Moçambique e Portugal) para analisar alternativas emancipatórias que estão a surgir nestes países, e os modos como elas significam, em diferentes áreas, os caminhos da globalização contra-hegemônica. Esta globalização contra-hegemônica ocorre na área da produção alternativa, da democracia participativa, do multiculturalismo, dos direitos humanos, da biodiversidade, dos direitos de propriedade intelectual, dos direitos indígenas e do novo internacionalismo operário; fundamentalmente, estas são as grandes áreas. Eu penso que todas elas convergem para algo que, em Porto Alegre e em outras cidades do Brasil e em outras partes do mundo, onde as experiências de democracia participativa têm vindo a criar-se, é bastante familiar, que é o fato de nós estarmos a caminhar para formas de cidadania ativa. Aqui estou usando o termo grego (não o termo deste país, nos Estados Unidos, onde se realiza esta entrevista) de república e de republicano, no sentido de *res publica*, e também da Revolução Francesa, que é um conceito de cidadania alternativo ao conceito liberal de cidadania. Portanto, a cidadania como um encargo, a cidadania como uma missão pública, a cidadania como uma prioridade do serviço à comunidade e à solidariedade e não apenas a cidadania passiva, reduzida a um conjunto de direitos pelos quais às vezes se luta, outras vezes nem isso e que no fundo fazem com que a vida privada e nomeadamente a vida econômica absorva totalmente o cidadão e o transforme no fundo num espectador, relativamente passivo, do jogo político e do círculo político que à volta dele se desenrola. Portanto, eu acho que no conjunto são estas formas de cidadania forte que

nós estamos a tentar mostrar que são possíveis de emergir em diferentes países, em diferentes culturas e sobretudo nestes países que, sendo semi-periféricos, são países de desenvolvimento intermediários e no meu entender, são aqueles que condensam melhor as contradições da globalização que neste momento estamos a viver.

Entrevistadores: O senhor vem trabalhando com o conceito de “multiculturalismo emancipatório”. Quais as diferenças entre a sua posição e outras formas de multiculturalismo?

Boaventura Santos: Uma das formas de pensar a globalização contra-hegemônica é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista. Neste sentido, é muito importante que se distinga entre as formas conservadoras ou reacionárias do multiculturalismo e as formas progressistas e inovadoras. Qual é a distinção fundamental? Por um lado, nós temos que convir que hoje vivemos uma época de discussões sobre o multiculturalismo porque durante muito tempo vivemos sob o domínio exclusivo do monoculturalismo. Não que não houvesse multiculturalismo; ele existia, simplesmente não era reconhecido como tal e, portanto, o monoculturalismo assentou-se fundamentalmente numa grande supressão de culturas alternativas que sempre existiram sob a cultura dominante. Sob esta cultura elas foram progredindo, elas foram sobrevivendo, apesar de marginalizadas, apesar de por vezes suprimidas. Mas, de todo modo, elas nunca foram completamente abolidas e, em certos momentos, elas foram obviamente aparecendo. Claro que a primeira forma de multiculturalismo conservador, se quisermos, é o colonial. Há um multiculturalismo colonial na medida em que o colonizador reconhece a essência de outras culturas, mesmo que tardiamente, como no caso dos indígenas na América Latina, que tiveram leis próprias a partir do século XVI e do século XVII, ou mesmo na África (mais tarde) e na Índia. Na África, nomeadamente, o colonialismo teve a forma do chamado *indirect rule*, que era uma forma de administração que reconhecia os modos, as práticas e os costumes dos povos nativos, mas sempre subordinados à cultura dominante. Portanto, o multiculturalismo conservador, antes de mais nada, é um multiculturalismo que consiste, primeiro, em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores. Segundo, a cultura eurocêntrica branca nunca é étnica – étnicos são os que não brancos, em princípio, e, portanto, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante. Terceiro, não admite a incompletude dessa cultura. Essa é uma cultura que em si mesma contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. É uma cultura universal como toda cultura eurocêntrica de tradição, e é ela que resume em si mesma tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo em geral. E, como tal, tem o direito a esta

universalidade, tem o direito de se impor, não tem particularismos e, quando muito, pode ser enriquecida por adições de outras culturas (como a própria pintura moderna do princípio do século, que tem bastantes adições da cultura africana, não para reconhecer a cultura africana enquanto tal, mas transformando a cultura africana numa matéria-prima e num motivo que pudesse depois ser transformada em termos de alta cultura, a única digna de nome neste período). Portanto, eu penso que o multiculturalismo conservador tem, naturalmente, como consequência, uma política de assimilacionismo, o que não pode deixar de ser. É um multiculturalismo que, mesmo quando reconhece outras culturas, assenta-se sempre na incidência, na prioridade de uma língua normalizada, estandardizada, que é a língua oficial, seja o inglês, seja o português, seja qual for – por exemplo, muitos países reagem muito contra a educação bilíngüe e currículos bilíngües – e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas. Ao contrário, o multiculturalismo emancipatório que buscamos é um multiculturalismo decididamente pós-colonial, neste sentido amplo. Portanto, assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mas complexa, entre a política de igualdade e a política da diferença; isso é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade. Há a idéia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível econômico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como princípio e como prática. Naturalmente que este princípio não reconheceu a diferença como tal. A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual, etárias e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. E, portanto, o multiculturalismo progressista é o multiculturalismo que procura por numa equação, sem dúvida política, científica, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, vale a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural. Claro que isto levanta uma série de problemas porque é mais fácil dizer, do que realizar, por um lado. E, por outro lado, porque pode vir a assumir a idéia de homogeneidade das culturas que estão em jogo. É fundamental que o multiculturalismo emancipatório, ao contrário, parta do pressuposto de que as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença.

Entrevistadores: Uma postura antiessencialista, neste sentido.

Boaventura Santos: Totalmente antiessencialista. Acho fundamental que a defesa de uma cultura minoritária, por exemplo, em relação a ameaças externas, seja complementada; que de modo algum, em nome da pureza da cultura, da solidariedade de grupo se possa esmagar o dissenso interno de cada cultura. Eu penso que as culturas só se movem por conflito. Todas as culturas são conflituais, e isso se aplica tanto às culturas hegemônicas como às culturas não-hegemônicas. E é nessa luta e nessa prioridade dada ao conflito que o multiculturalismo também se firma. Temos que saber que os diálogos e as interações vão ser sempre limitados durante muito tempo, porque se parte de uma posição que, de início, é uma posição muito desigual e, portanto, há que se tomar certas medidas no sentido de avaliar, no sentido de melhorar e apressar as condições de igualdade em que esse diálogo pode ser realizado para que o diálogo não seja também, no fundo, uma outra liquidação do passado e uma outra eliminação das diferenças culturais. Eu penso que esse multiculturalismo tem em si mesmo um outro risco: é fundamental – e também nesse caso a minha posição antiessencialista aí se mostra – que nós não caiamos na armadilha de aceitar que reconhecimento vá ao ponto de estabelecer critérios de autenticidade, o que faz com que as culturas passem a ser apenas culturas de testemunho. E que, portanto, sobre as mulheres, sobre o movimento das mulheres e sobre a discriminação contra as mulheres, só possam falar mulheres; pelos negros e pela discriminação contra os negros, só possam falar negros. A idéia da autenticidade de testemunho é, no meu entender, uma das formas que pode levar a um desenvolvimento de um novo *apartheid* cultural realizado através de um radicalismo excessivo, porque permitiria criar igualdade, mas com separação. Ora, se nós analisarmos bem o que o *apartheid* quis ser (não o que o *apartheid* foi) era a idéia de que seria possível a igualdade em total separação. A segregação racial nos Estados Unidos, nas escolas e em outros espaços, tinha, no fundo, a mesma lógica: separação e igual desenvolvimento. Sabemos nós que na prática não era assim, mas eventualmente até poderia ser, só que não queremos que a igualdade se realize em separação, porque com separação não há igualdades, há *apartheids*. A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas.

Entrevistadores: Isso tem a ver com sua crítica à ausência de um diálogo entre movimentos muito particulares; por exemplo, o movimento das mulheres só trata das questões ligadas ao movimento das mulheres. O senhor tem buscado uma tentativa de superação dessa posição de isolamento entre os vários movimentos, não é?

Boaventura Santos: O projeto que estou a realizar agora – do qual já falei anteriormente – visa exatamente a isso. Acho que uma das conseqüências da

modernidade ocidental e da sua hegemonia foi que ela transferiu essa hegemonia para os grupos não hegemônicos. E essa hegemonia significou, neste caso, o que nós designamos por diferenciação estrutural. Foi uma sociedade que se criou num desejo constante, cada vez mais veloz, de diferenciação estrutural. Diferenciação estrutural que significou dividir os campos científicos, os campos políticos, os campos econômicos, o público, o privado, etc., e depois, dentro de cada um deles outras múltiplas divisões. E eu penso que isso foi fatal, no meu entender, e se impôs, de alguma maneira, aos movimentos que lutaram contra essa hegemonia; portanto, nós temos, como eu costumo dizer, muitas teorias da separação e poucas teorias da união. Exatamente estes grupos não-hegemônicos, para se afirmarem, escolheram uma forma de opressão e foi contra ela que se mobilizaram. E, ao fazê-lo, tornaram-se, por vezes, bastante eficazes dentro do seu campo, mas perderam de vista que a opressão tem muitas faces. A face que lhes era mais próxima, e dúvida importante, no entanto, provavelmente nunca poderá ser suficientemente desmascarada; e essa opressão vencida, se não se vencerem outras formas de opressão que existem em constelação com ela. A opressão existe em constelação de opressões e, portanto, eu penso que é fundamental que elas estejam articuladas. E aqui realmente está a nossa inovação: a de que esta articulação se deva realizar, não dando a prioridade a uma luta sobre as outras, quaisquer que elas sejam, não criando uma grande teoria que em si mesma envolva tudo e todos em certo momento, mas criando aquilo que eu chamo a “teoria da tradução”. A possibilidade de criar inteligibilidade entre os grupos, entre o movimento dos sem-terra e o movimento das mulheres, entre o movimento das mulheres e o movimento dos negros, entre o movimento dos negros e do meio ambiente, entre o movimento do meio ambiente e o movimento dos indígenas, permite que criemos redes de inteligibilidade. O meu projeto é, ao mesmo tempo, uma maneira de reunir áreas distintas e de dar voz a diferentes grupos (esta parte do projeto é chamada *As Vozes do Mundo*). Eu acho que essa é a idéia de tradução e de articulação intelectual e política. Ela tem que ser intelectual e política para que se vejam melhor as lições aprendidas em uma luta, que seja possível transferi-las para outra, que as dificuldades de uma luta sejam vistas por outras lutas e que, juntando forças, seja possível ser mais eficaz.

Entrevistadores: Para ser mais específico, quando o senhor fala de multiculturalismo conservador, seria possível distinguir o multiculturalismo conservador propriamente dito de uma visão um pouco mais liberal, como a que se expressa no Brasil e também aqui nos Estados Unidos, na qual todos são considerados iguais e tratados de forma igual quando, na verdade, são muito diferentes?

Boaventura Santos: É evidente que todas estas diferentes posições são um contínuo e, se calhar, o multiculturalismo colonial é a versão, talvez, mais conservadora que, como digo, não se confina ao espaço colonial, continua hoje.

Posso dar exemplos das diferentes políticas conservadoras nos Estados Unidos e na Alemanha neste momento: os estado-unidenses têm, naturalmente, o conceito dos chamados *core values*, que são os valores fundamentais da cultura americana, à qual os imigrantes têm que obedecer para ser naturalizados; e as suas diferenças culturais, quando muito, podem ser maximizadas no domínio privado e não no domínio público. Os alemães acabam de vir com o mesmo conceito chamado *Leit-Kultur*, que é exatamente a cultura guia (*leit* vem de dirigir). *Leit-Kultur* está a causar uma enorme reação na Alemanha. O líder do partido conservador vem a dizer que a Alemanha tem um conjunto de valores, que é essa *Leit-Kultur*, que essa cultura tem que ser seguida por todos aqueles que se querem integrar à sociedade alemã e, portanto, por todos os imigrantes. Evidente que isto, sobretudo num país como Alemanha, tem ressonâncias extremamente perturbadoras. Não sei se nos nossos países adotamos muito o conceito liberal, que tem diferentes conotações nos diferentes lugares. Basta ver que aqui nos Estados Unidos “liberal” é algo mais progressista do que uma posição conservadora, enquanto na Europa, como no Brasil, “liberal” está à direita de qualquer posição mais progressista. O que eu acho é que há posições intermediárias que vêm, num sentido técnico, de uma teoria política liberal. Embora elas tenham diferentes nomes, em diferentes composições moderadas, assumem efetivamente a idéia de igualdade, como a igualdade de oportunidades e, portanto, é idéia um pouco abstrata e iluminista, no sentido de que todas as culturas são iguais e, como tais, devem ser tratadas. Fundamentalmente, o grande problema aí é assumir esta igualdade de partida, que não pode ser assumida. Como é que ela se constrói? Os liberais, no sentido estado-unidense do termo, vão até o ponto de admitir a ação afirmativa e, portanto, o que nós chamamos ações da discriminação positiva, sempre – e que é importante que se veja – que o limite destas ações sejam correções temporárias. As ações afirmativas são ações que se destinam apenas a corrigir inferioridades que se constituíram historicamente e que devem ser eliminadas, e só por esta razão é que elas são permissíveis. Não há nunca uma diferenciação permanente; portanto, não se admite esta diferenciação permanente. Ao passo que numa posição, como a do multiculturalismo emancipatório, essa diferença deve ser, ela própria, permanente, na medida em que tudo é permanente e transitório. Permanente, no sentido de Vinícius de Moraes: “eterno enquanto dure”. A diferença é sempre uma construção social e objeto de transformação, até porque ninguém é puro, não há culturas puras e as trocas culturais existem sempre, mesmo para os fundamentalismos, quer radicais de esquerda, quer radicais de direita (os radicais de esquerda às vezes são muito semelhantes aos radicais de direita, no sentido de um isolacionismo, um isolamento quase xenofóbico). Eu penso que nenhuma dessas posições hoje têm qualquer validade; as culturas estão realmente em ebulição, em turbulência e em constante mudança de escala, nas suas relações umas com as outras. O que é importante, do ponto de vista da sociolo-

gia crítica que eu defendo, é que não se assuma que essas interações e essas trocas são iguais. Para mim, a pergunta fundamental não é saber se há hibridização: é saber quem hibridiza quem, até que ponto, em que áreas, com que resultados e com que objetivos. É evidente que as relações de poder são muito fortes nesta questão. Não quer dizer que sempre a hibridização seja um produto dos mais fortes num certo momento. O que nós temos que ver é, em termos de espaço e de gestão dos diferentes ciclos, o que acaba por dominar. E o que acaba por dominar, muitas vezes, como o velho Marx dizia, são as idéias dominantes, que coincidência ou não, são as idéias da classe dominante naquele momento. Portanto, esta é a atenção que nós devemos ter, cada vez mais.

Entrevistadores: O senhor tem construído uma teorização importante em torno da transição paradigmática, que implica na discussão do papel da ciência e da relação desta com a criação de um novo senso comum. Além disso, o senhor tem insistido que estamos enfrentando problemas modernos para os quais a ciência moderna não tem soluções. O senhor poderia desenvolver estas idéias e comentar sobre os rumos destas suas construções?

Boaventura Santos: Eu tenho vindo a pensar que, de fato, todas as épocas foram dominadas por determinadas formas, quase consensuais, de ser, fazer, pensar e estar no mundo. Eu penso que há certas épocas que têm como característica serem particularmente turbulentas acerca destes modos. São épocas em que estes consensos se desfazem e a confiança epistemológica neles de alguma maneira é enfraquecida. Penso que estamos em uma destas épocas. Sempre que há uma época de transição, esta transição reflete-se sempre nas formas de poder e nas formas de conhecimento. Aí, se calhar, e o que todos nós estamos em dívida com Foucault é ver realmente essa relação sempre tão forte entre as questões de poder e as questões do conhecimento. Para mim, as questões de poder, ao contrário de Foucault, continuam a passar muito pelo próprio poder jurídico, o direito. Penso (e o mundo contemporâneo cada vez me oferece mais razões para pensar assim) que essas mudanças paradigmáticas estão a se dar, por exemplo, ao nível do direito, em cada país, de uma forma que por vezes passa despercebida. O fato de essas formas institucionais, que se traduziram em leis e instituições, tribunais, etc., que simbolizaram por muito tempo o poder nacional, de repente estarem todas elas globalizadas, é talvez uma das mudanças mais revolucionárias que está a ocorrer. E apesar de esta área do direito viver uma grande revolução, uma grande ebulição, continuamos a usar as mesmas categorias para realidades que, entretanto, são bastante distintas. Portanto, eu penso que é no domínio do poder e do conhecimento que estas transições ocorrem. No domínio do conhecimento, como a ciência moderna foi o conhecimento dominante, é aí que a gente pode vir a analisar melhor quais são, digamos, os traços dessa transição. Se nós analisarmos um pouco o debate científico hoje, no

âmbito das ciências, não só da física mas sobretudo da biologia, que aparece na divulgação científica, nas revistas e nas grandes comunicações científicas de Clinton ou de Blair, acerca da decodificação do genoma humano, como recentemente aconteceu, os consensos são absolutamente falsos, a comunidade está numa ebulição enorme, precisamente porque as realidades são cada vez mais complexas, sabe-se cada vez mais da complexidade e sabe-se muito bem que o tipo de certezas para os quais a ciência está a ser usada têm a ver fundamentalmente com a mercantilização da ciência e com as utilizações biotecnológicas das invenções que estão aí na forja. Hoje, a própria estrutura atômica da matéria, a estrutura genética, o papel dos genes e o modo como eles funcionam efetivamente, são debates intensíssimos dentro da física e da biologia, e isso não existiu em períodos anteriores (ou talvez tenha existido, só que neste momento o debate é muito mais poderoso, talvez porque se avançou muito mais nesse paradigma e, portanto, também se conheceram melhor as suas fraquezas). Portanto, isso diz-me que, efetivamente, a ciência moderna, neste momento, está a dar sinais dessa falta de confiança epistemológica e isso tem conseqüências culturais e políticas muito fortes. Culturais, por exemplo, no que acabamos de falar sobre multiculturalismo. Eu penso que o multiculturalismo não seria possível sem as lutas políticas que estão por detrás dele, mas sem também a falta da confiança epistemológica na ciência que existe hoje, a ponto de grandes epistemólogos da ciência contemporânea virem hoje a perguntar e a responder afirmativamente que a ciência é hoje multicultural. Ora, se a própria ciência é multicultural, as formas de conhecimento que estão aí também o são; o que é que preciso é determinar efetivamente qual é esse padrão de multiculturalismo, se ele é conservador, se é emancipatório, como ele pode ser utilizado ou não. Obviamente, a ciência pode ser multicultural ao mesmo tempo em que assimila ou canibaliza todas as diferenças. Eu penso que essa falta de confiança epistemológica está, de alguma maneira, a abrir o espaço para outros conhecimentos. O fato de uma grande epistemóloga da ciência, como Sandra Harding perguntar se a ciência é multicultural não era possível há quinze anos. Hoje é possível e a pessoa não é considerada louca. Portanto, eu penso que estas são mudanças que assinalam a tal transição paradigmática e, no meu entender, porque o poder também tem a ver com as formas de conhecimento, esta transição está também a dar-se ao nível das formas de poder. Nós notamos isto exatamente no modo como hoje o sistema interestatal está a funcionar sob o impacto da globalização. Ele já recebeu diferentes impactos mas não está de modo nenhum numa crise, se calhar, final; as coisas no Estado continuam a ser obviamente um âmbito de luta muito importante. Ainda há pouco tempo escrevi um texto⁵ em que eu falava que o estado tem que ser reinventado como um novíssimo movimento social, ou seja, não pode ser abandonado de modo nenhum como um campo de luta importante, mas é evidente que as formas políticas estão hoje a ser articuladas através de múltiplas escalas, e que só estas múltiplas escalas são garantia de algum

êxito: o local, o nacional e o global. E nós estamos em uma situação em que não podemos preferir uma escala em detrimento da outra. Já houve momentos em que a própria luta contra-hegemônica, uma parte do movimento operário, pelo menos na sua ideologia, privilegiou a luta global em detrimento das lutas nacionais e locais. Penso que o resultado, naturalmente, foi desastroso, até porque a escala global nunca se impôs de fato como prática no movimento operário, ou se impôs apenas por um período muito curto na Europa até a Primeira Guerra Mundial, e talvez um pouco depois. Portanto, eu penso que é fundamentalmente nesse nível das três escalas que as lutas contra-hegemônicas têm que ser lutas; elas próprias significam essa mudança também nas formas de poder. Ora, as novas formas de conhecimento que estão a emergir, as novas formas de poder, visam a quê? Elas visam, fundamentalmente, a que cada sociedade tente resolver os problemas que têm perante si. Não há um conjunto natural de problemas; é problema aquilo que socialmente é construído como tal numa determinada sociedade. Eu a mim pergunto-me sempre, e é sempre esse exercício que faço com aquilo que chamo sociologia das ausências, num esforço constante de auto-reflexividade: quais são os problemas deste meu tempo que os meus seguidores e sucessores vão identificar como sendo problemas de hoje, que eu não identifiquei como tal? É muito fácil para mim identificar os problemas que vêm do passado; o que me é muito difícil é identificar os problemas que hoje estão aí. Estou certo de que nós estamos a deixar passar despercebidos muitos problemas que eventualmente deveriam merecer nossa atenção. Agora, o que não podemos deixar passar despercebidos são problemas que herdamos e que não resolvemos. Estes, para mim, continuam a ser os problemas da modernidade ocidental, os problemas da justiça, da liberdade, da igualdade, da fraternidade, os ideais da Revolução Francesa, que a ciência moderna veio, juntamente com a democracia (quando estou a falar de poder, estou a falar também das formas hegemônicas da democracia), dizer que seriam resolvidos através dessa junção, dessa forma benigna de poder, a democracia, e dessa forma poderosíssima de saber, a ciência. Ora bem, nós hoje temos muitas dúvidas acerca dessa forma hegemônica da democracia, por isso vamos lutando por formas mais intensas de democracia participativa, e há realmente uma grande desconfiança epistemológica, em relação à ciência moderna. Portanto, o que acontece é que esses problemas estão conosco e esse é o meu debate com Habermas e com a corrente mais conhecida dos pós-modernos – a minha posição, vocês sabem, é bastante minoritária. A posição de Habermas é a de que, pelo fato de os problemas da modernidade estarem por se resolver, significa que o paradigma da modernidade está incompleto e, portanto, é preciso continuar nesse paradigma até que ele cumpra as suas tarefas. Já a posição dos pós-modernos como Lyotard, Baudrillard, Vattimo e muitos outros (há representantes em todos os países do mundo hoje em dia) diz que o que é problemático é falar dos grandes problemas. A sociedade tem que ir vivendo tal e qual como existe; não há grandes problemas

porque não há grandes soluções e, como tal, não podemos falar nos problemas da modernidade. Podemos falar nas soluções que a modernidade foi encontrando para as dificuldades com que se foi confrontando e assim continuará a ser. Eu penso que não. Penso que realmente nós temos que, por um lado, pensar que estes grandes problemas da justiça, da igualdade, da diferença, do reconhecimento da diferença devem ser resolvidos, não digo de uma forma grande, mas têm que ser resolvidos de uma maneira consistente e ampla. Para estes grandes problemas as grandes soluções das ciências e das formas de poder, que a modernidade nos legou não nos parecem suficientemente eficazes (e cada vez mais nos parecem menos eficazes). Nessa base, penso eu, é necessário pensar novas soluções. Portanto, temos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Esta visão, pela qual me tenho batido, é o que eu chamo de pós-moderno de oposição; aliás, sem olhar muito as palavras, porque a minha posição cabe perfeitamente dentro da modernidade, para aqueles que consideram que a modernidade tem em si mesma diferentes paradigmas, diferentes formas de modernidade; portanto, esta versão que eu defendo pode ser perfeitamente englobada dentro de uma destas versões oposicionais, marginalizadas dentro da própria modernidade ocidental. Não tenho nenhuma objeção contra isso, pelo contrário. O que penso, no entanto, justificar a minha diferença e a razão pela qual eu continuo a falar deste pós-moderno de oposição é o fato de que ele me permite muito mais facilmente fazer o que estou a fazer, por exemplo, neste projeto financiado pela Fundação McArthur: partir do pressuposto de que realmente no campo da ciência ocidental não há grandes inovações a fazer, e que é preciso um outro tipo de produção científica realmente mais multicultural, que traga colaborativamente cientistas de diferentes partes do mundo. Tanto assim que no meu projeto não fui eu que defini o quadro analítico nem as metodologias; elas estão a ser definidas a partir da base, por todos os colegas e, portanto, é uma outra forma de fazer ciência que realmente extravasa exatamente esta modernidade, porque vai buscar outras modernidades: a modernidade indiana, a modernidade brasileira, a modernidade colombiana, a modernidade sul-africana, a modernidade moçambicana, a modernidade portuguesa. Portanto, é nesse conjunto que minha concepção é *pós*, sobretudo porque não há uma modernidade, há muitas modernidades, algumas européias, outras não. E modernidades são basicamente situações, entidades, constelações culturais que tiveram em si uma idéia de transformação emancipatória da sociedade por meios que não apelam exclusivamente ao sagrado. Daí minha posição permite-me essa amplitude, essa forma colaborativa mais ampla, trazendo cientistas de diferentes países. Há uma outra forma de construir ciência e construir conhecimento como neste projeto, por exemplo, trazendo ativistas de movimentos para que ele falem de viva voz – o chamado projeto das “vozes do mundo” – para que se expressem por si mesmos: quais são as suas lutas, quais são seus conhecimentos e os conhecimentos que têm sobre o mundo e sobre o nosso mundo dos intelectuais

que são, enfim, em grande medida quer a gente queira, quer não, um tanto mercenários.

Entrevistadores: Para finalizar, o senhor poderia comentar a boa receptividade que o seu trabalho tem tido na área da educação no Brasil? O mesmo tem ocorrido em outros países? Qual é o papel que o senhor atribui à educação nesses tempos de incertezas paradigmáticas e crise de projetos político-sociais?

Boaventura Santos: De fato, o meu trabalho tem tido uma boa recepção na área de educação no Brasil. Aliás, também em Portugal, só que a comunidade de educação, esta que está interessada nesta minha temática, assim, é muito pequena, porque também há uma outra comunidade de educação (hegemônica) a quem não interessam estes temas, porque acha que a educação é uma área de saber sobre o qual apenas os cientistas da educação podem se pronunciar e, portanto, é uma forma de fundamentalismo disciplinar como outro qualquer e, para mim, um dos mais vazios de todos. Para aqueles que vêem a educação como, no fundo, uma educação para a cidadania e que, portanto, as ciências da educação são um modo como potencializar esse ensino para a cidadania, aí sim talvez o meu trabalho tenha vindo a ter alguma aceitação, exatamente porque eu, sem vir da área de educação, no sentido de a tratar explicitamente, a não ser ao nível da universidade sobre o qual tenho escrito alguns textos, realmente tenho muita preocupação com esta área, sobretudo porque estou muito vinculado à idéia da transição paradigmática. A transição paradigmática põe a questão do conhecimento, e o conhecimento põe a questão da aprendizagem, e a aprendizagem põe a questão da escola e da educação. E, portanto, aqui se põe o problema de que, na luta por um novo senso comum, como é que esse novo senso comum pode começar a ser criado – não ensinado, criado – nas escolas e a começar a ser criado entre os educadores, os professores. Portanto, o meu trabalho dirige-se muito mais aos educadores até do que aos próprios educandos. Fundamentalmente, porque eu penso que essa educação para a cidadania tem que começar por eles; se todos nós, intelectuais, somos mercenários, os educadores são pagos explicitamente para serem mercenários. Isto é, no sentido de transmitirem uma verdade que não é necessariamente a sua, que não é necessariamente a dos seus alunos, que não é necessariamente a da sua comunidade, que não é necessariamente aquela pela qual se pautam, mas a qual está consignada oficialmente numa história, nos núcleos escolares, em muitos países, com repressão de todas as outras alternativas. Portanto, todos somos – e eu propriamente falo como professor universitário e não fujo a esta lógica – como intelectuais, mercenários no sentido que Roberto Fernández Retamar, o grande crítico literário cubano, fala, que todos nós somos de alguma maneira, porque vivemos à sombra do Príncipe e somos relativamente pouco responsá-

veis por tudo aquilo que dizemos. Como professor universitário, sou tão mercenário como todos os outros educadores e, naturalmente, compete a mim resistir e procurar fazer com que os outros educadores também resistam. E como é que a gente resiste? Resiste exatamente, antes de mais nada, procurando formas de conhecimentos que nos permitam criar para nós próprios um papel alternativo. Só tendo um papel alternativo para nós próprios, é que nós o podemos comunicar. Esse papel alternativo, no meu entender, passa por coisas como, por exemplo, uma luta incessante contra toda a realidade oficial. Eu acho que nós precisamos exercitar uma hermenêutica de suspeita em relação a tudo o que é oficial. Precisamente porque o oficial, hoje, vindo de formas de saber e de poder consignadas de alguma maneira, consolidadas na injustiça em que a nossa sociedade hoje vive, elas exigem da nossa parte uma hermenêutica de suspeita. E, para isso, não basta berrar ou gritar, não basta enervarmo-nos ou entrarmos em depressão, temos que ter instrumentos alternativos de luta, de luta intelectual também. Além disso, é preciso criar, a partir dessa hermenêutica de suspeita, uma atividade mais desconstrutiva, que pertence à educação. Afasto-me imediatamente, nessa tarefa, dos derridaianos, posição em que muitos pós-modernos se encontram, muitas vezes, confortavelmente, talvez mais confortavelmente do que o próprio Derrida, sobretudo se atentarmos para seus últimos livros (há sempre uns liberais arrependidos nessas coisas, e o Derrida é um pouco isso, sobretudo no seu livro *O Espectro de Marx*, por exemplo). Eu penso, no entanto, que há uma outra tarefa fundamental, que é a tarefa reconstrutiva, a tarefa de uma reconstrução emancipatória, a criação de um pensamento crítico, a criação de um pensamento independente. Eu tenho vindo a dizer – e isso talvez, de alguma maneira, tenha alguma repercussão na área da educação – que nós, nas ciências sociais, durante muito tempo ficamos dominados pelos conceitos de estrutura e ação. Penso que isso acabou por se transferir para as ciências da educação e para a promoção da escola, do currículo estrutural, para estruturar diferentes áreas a partir dos quais são possíveis opções, etc. Eu penso que hoje é fundamental distinguir entre a ação conformista e a ação rebelde. Para mim, a escola tem que ser uma escola de cidadania, cidadania crítica, que deve ensinar e instruir coletivamente para a rebeldia, quando ela se justifique, obviamente, e para o conformismo, quando o conformismo for a concordância com idéias que nós criticamente consideramos como sendo progressistas e nossas, e não porque são oficialmente ou porque somos objetos de uma doutrinação. O que é preciso é retirar da escola todo o princípio de doutrinação, e ela existe não só na maneira como nós ensinamos, mas na forma como nós avaliamos. E neste país em que nós nos encontramos (Estados Unidos), eu penso que a doutrinação é talvez das mais graves e mais duras que existem em todo o mundo. Eu continuo a pensar que é muito bonita a contradição, digamos, a astúcia da razão, de que falava Hegel, de tantos de vós virem para os Estados Unidos obterem os vossos doutoramentos em educação. Vejo-os exatamente como José Martí, o grande intelectual cubano, que por aqui andou no final do século XIX e no princípio do

XX, e que disse: eu tenho que ir lá dentro para estar dentro das entranhas do monstro, porque dentro das entranhas do monstro é que eu vou ver como funciona. Ora bem, e o que vocês vêem aqui é exatamente uma doutrinação levada a um ponto que eu não encontro em outros países, devo lhes dizer, até porque meus filhos andaram aqui na escola e já tive ocasião de ver como a doutrinação tem lugar; por outro lado, é um espaço em que nós encontramos colegas nossos absolutamente solidários com as nossas lutas. No vosso departamento⁶ aqui vocês têm excelentes representantes internacionais dessa luta contra a doutrinação e na luta por uma escola de cidadania, onde o mestre de todos, naturalmente, continua a ser Paulo Freire. E, portanto, vocês, brasileiros, têm aí um capital no que deveis capitalizar porque ele, realmente, foi uma luz para o mundo. Eu li, naturalmente, como todos, o Paulo Freire; nunca tive ocasião de privar com ele, apesar de que numa fase final, quase estivemos juntos, e penso que todos nós acabamos por ser influenciados por muitos de seus ensinamentos. Talvez seja isso que ressoa nos meus escritos, porque é muito voltado para o meu futuro, é muito voltado para a juventude, é muito voltado para a criação de novos paradigmas e para as chamadas subjetividades paradigmáticas. Eu penso que a educação devia ser uma criação constante de subjetividades paradigmáticas, porque, para criar subjetividades sub-paradigmáticas não é preciso escola para coisa nenhuma; para isso, basta deixarem andar as crianças por aí: elas aprendem mais fora das escolas, do que nas escolas até porque na escola têm que desaprender muitas coisas.

Entrevistadores: Aprendem apesar da escola...

Boaventura Santos: Aprendem apesar da escola. Só através de uma criação sistemática, apurada, metódica do pensamento crítico independente, da cidadania ativa, de uma luta por uma transformação emancipatória paradigmática se justifica a escola e aí, sim, ela tem toda a legitimidade e deve continuar. O grande desafio é saber se os estados e os municípios estão interessados em financiar uma escola que não está a serviço deles, a serviço do futuro. Aqueles que nelas trabalham também têm que se sentir menos como funcionários do presente e muito mais como funcionários do futuro, se é que a palavra funcionário se pode aplicar adequadamente ao futuro. Penso bem que não.

Notas

1. Santos, Boaventura de Sousa. "Sífilis, descobrimentos e comemorações: deve o português competir com outros povos europeus para saber quem foi melhor colonizador?" *Folha de São Paulo*, 28 de setembro de 1999, página 1-3.
2. Projeto "Reinvenção da Emancipação Social", dirigido por Boaventura de Sousa Santos, Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, financiado pela Fundação MacArthur. Desenvolve temas tais como: democracia

participativa; sistemas alternativos de produção; multiculturalismo emancipatório, justiça e cidadania; biodiversidade e conhecimentos rivais e direitos de propriedade intelectual; novo internacionalismo operário. O projeto envolve estudos com sub-projetos nos seguintes países: Portugal, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e África do Sul. Maiores informações podem ser obtidas na página oficial do projeto <http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/>

3. Santos, Boaventura de Sousa . Praga, Brasil. *Folha de São Paulo*, 2 de novembro de 2000, página A3.
4. “O Fórum Social Mundial será um novo espaço internacional para a reflexão e a organização de todos os que se contrapõem às políticas neoliberais e estão construindo alternativas para priorizar o desenvolvimento humano e a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais. (...) O resultado que dele se espera é a identificação de caminhos e propostas mobilizadoras para manifestações e ações concretas da sociedade civil” (Página oficial do Fórum Social Mundial – <http://www.forumsocialmundial.org.br>)
5. Santos, Boaventura de Sousa. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
6. Departamento de Currículo da Universidade de Wisconsin – Madison, Estados Unidos.



COMO SE DEVE FAZER A HISTÓRIA DO EU?

Nikolas Rose

O ser humano não é a base eterna da história e da cultura humanas, mas um artefato histórico e cultural. Essa é a mensagem que vem de uma variedade de disciplinas, as quais têm salientado, sob diferentes formas, a especificidade de nossa concepção, moderna e ocidental, de pessoa. Sugere-se que, nessas sociedades, a pessoa é construída como um eu¹, como uma entidade naturalmente singular e distinta. De acordo com essa construção, as fronteiras do corpo delimitariam, como se por definição, uma vida interior da psique, na qual estão inscritas as experiências de uma biografia individual. Mas as modernas sociedades ocidentais são incomuns nessa construção da pessoa como esse *locus* natural de crenças e desejos, como algo dotado de capacidades inerentes, como a origem auto-evidente das ações e das decisões, como um fenômeno estável que se mostra consistente através de diferentes contextos e diferentes épocas. Elas também podem ser consideradas incomuns ao tomar essa concepção de pessoa como base para fundamentar e justificar seus aparatos para a regulação da conduta. É em termos dessa noção de eu, por exemplo, que funciona grande parte de nossos sistemas penais, com suas idéias de responsabilidade e intenção. Nossos sistemas de moralidade são, de forma similar, historicamente incomuns em sua valorização da autenticidade e em seu emotivismo. Não menos incomuns, historicamente, são nossas políticas, ao colocarem tanta ênfase em

direitos, escolhas e liberdades individuais. Foi nessas sociedades que a psicologia nasceu como uma disciplina científica, como um conhecimento positivo do indivíduo e como uma forma particular de falar a verdade sobre os humanos e de agir sobre eles. Além disso, ou pelo menos assim parece, os seres humanos, nessas sociedades, acabaram por se compreender e por se relacionar consigo mesmos como seres “psicológicos”, a se interrogarem e a se narrarem em termos de uma “vida psicológica interior” que guarda os segredos de sua identidade, que eles devem descobrir e preencher e que é o padrão em relação ao qual o viver de uma vida “autêntica” deve ser julgado.

Como se deve escrever a história desse regime contemporâneo do eu? Gostaria de sugerir uma abordagem particular dessa questão, uma abordagem que chamo de “genealogia da subjetivação”². Essa expressão é estranha, mas, penso eu, importante. Sua importância está, em parte, em indicar o que esse empreendimento *não* é. Por um lado, ele não é uma tentativa para escrever a história das mudanças das idéias sobre a pessoa, tal como elas se deram na filosofia, na literatura, na cultura, e assim por diante. Os historiadores e os filósofos têm, desde há muito, se preocupado em escrever essas narrativas e elas são, sem dúvida, importantes e instrutivas (por exemplo, Taylor, 1989; cf. a abordagem diferente de Tully, 1993). Minha preocupação, entretanto, não é com as idéias de “pessoa”, mas com as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas – em relação à sua criminalidade, à sua saúde e à sua falta de saúde, às suas relações familiares, à sua produtividade, ao seu papel militar, e assim por diante. Não faz sentido pressupor que, a partir da descrição de noções sobre o ser humano na cosmologia, na filosofia, na estética, ou na literatura, se possam deduzir evidências sobre os pressupostos que moldam a conduta dos seres humanos em práticas e em locais tão mundanos (cf. Dean, 1994). Embora uma genealogia da subjetivação esteja preocupada com o ser humano tal como ele é pensado, ela não é, entretanto, uma história das idéias: seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas, do pensamento enquanto ele busca tornar-se *técnico*.

Da mesma forma, minha abordagem se distingue de uma história da pessoa considerada como uma entidade psicológica, na qual se tenta descrever como diferentes épocas produziram humanos com diferentes características psicológicas, com diferentes emoções, crenças, patologias. O projeto de uma história da pessoa é certamente imaginável, tendo dado origem a estudos psicológicos recentes. Esse projeto também anima uma série de investigações sociológicas recentes. Mas essas análises pressupõem uma forma de pensar que é, ela própria, resultado da história, tendo emergido apenas no século XIX. Pois é apenas nesse momento histórico, e em um espaço geográfico limitado e localizado, que o ser humano é compreendido em termos de indivíduos que são vistos como eus, cada qual equipado com um domínio interior (uma “psicologia”) e estruturado pela interação entre uma experiência biográfica particular e certas leis ou processos gerais do desenvolvimento animal humano.

Uma genealogia da subjetivação toma essa compreensão individualizada, interiorizada, totalizada e psicologizada do que significa ser humano como o local de um problema histórico e não como a base de uma narrativa histórica. Essa genealogia tenta descrever as formas pelas quais esse moderno regime do eu emerge não como o resultado de um processo gradual de esclarecimento, no qual os humanos, ajudados pelos esforços da ciência, acabam, finalmente, por reconhecer sua verdadeira natureza, mas a partir de uma série de práticas e processos contingentes e definitivamente menos refinados e menos dignos. Escrever uma tal genealogia significa buscar selecionar as formas pelas quais o eu que funciona como um ideal regulatório em tantos aspectos de nossas formas contemporâneas de vida – não simplesmente nas relações apaixonadas que temos uns com os outros, mas em nossos projetos de vida, em nossas maneiras de administrar as organizações, em nossos sistemas de consumo, em nossos gêneros literários e estéticos – constitui uma espécie de “plano irreal de projeção”³, montado, de uma forma um tanto contingente e randômica, no ponto de intersecção de uma gama de diferentes histórias, de diferentes formas de pensamento, de diferentes técnicas de regulação, de diferentes problemas de organização.

Dimensões de nossas relações com nós mesmos

Uma genealogia da subjetivação é uma genealogia daquilo que poderíamos chamar, seguindo Michel Foucault, de “nossa relação com nós mesmos” (Foucault, 1986b)⁴. Seu campo de investigação compreende os tipos de atenção que os humanos têm dirigido a si próprios e a outros em diferentes lugares, espaços e épocas. Para dizê-lo de forma mais grandiosa, essa é uma genealogia da “relação do ser consigo mesmo” e das formas técnicas que essa relação tem assumido. Isto é, o ser humano é aquele tipo de criatura cuja ontologia é histórica. E a história do ser humano requer, portanto, uma investigação das técnicas intelectuais e práticas que têm constituído os instrumentos por meio dos quais o ser humano tem, historicamente, constituído a si próprio: é uma questão de analisar “as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam” (Foucault, 1985, p. 15; cf. Jambet 1992). O foco não é, portanto, a história da pessoa, mas a genealogia das *relações* que os seres humanos têm estabelecido consigo mesmos, isto é, as práticas nas quais eles se relacionam consigo mesmos como *eus*. Essas relações são construídas e históricas, mas elas não devem ser compreendidas por meio de uma operação que as localiza em algum domínio amorfo da cultura. Pelo contrário, elas devem ser tratadas da perspectiva do “governo” (Foucault, 1991; cf. Burchell, Gordon e Miller, 1991). Isto é, nossa relação com nós mesmos tem a forma que tem porque tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm

moldado nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos – masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, civilidade, disciplina, distinção, eficiência, harmonia, sucesso, virtude, prazer: a lista é tão diversa e heterogênea quanto interminável.

Enfatizo esse ponto, entre outras razões, para distinguir minha abordagem de uma série de estudos recentes que têm analisado, explícita ou implicitamente, formas cambiantes de subjetividade ou identidade, como consequência de transformações sociais e culturais mais amplas – modernidade, modernidade tardia, a sociedade de risco (Bauman, 1991; Beck, 1992; Giddens, 1991; Lash e Friedman, 1992). Esse tipo de trabalho insere-se, obviamente, numa longa tradição de narrativas que remontam, no mínimo, a Jacob Burckhardt: histórias da emergência do indivíduo como consequência de uma mudança social geral, da tradição para a modernidade, do feudalismo para o capitalismo, da *Gemeinschaft* para a *Gesellschaft*, da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica (Burckhardt, 1990). Esse tipo de análise trata das mudanças nas formas como os seres humanos compreendem e agem sobre si próprios como o resultado de eventos históricos vistos como “mais fundamentais” e localizados em alguma outra parte – nos regimes de produção, na mudança tecnológica, nas mudanças na demografia ou nas formas de família, na “cultura”. Sem dúvida, os eventos em cada um desses domínios têm importância para o problema da subjetivação. Mas, independentemente de sua importância, é crucial insistir que essas mudanças não transformam as formas do ser humano em virtude de alguma “experiência” que eles produzam. Argumento que relações cambiantes de subjetivação não podem ser estabelecidas por uma operação de derivação ou de interpretação de outras formas culturais ou sociais. Supor, explícita ou implicitamente, que elas possam ser assim derivadas ou interpretadas significa pressupor a *continuidade* dos seres humanos ou sujeitos da história, como seres essencialmente equipados com a capacidade para atribuir sentido à sua experiência (cf. Dean, 1994). Mas as formas pelas quais os seres humanos “atribuem sentido à experiência” têm sua própria história. Dispositivos de “produção de sentido” – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento – não são *produzidos* pela experiência; eles *produzem* a experiência (cf. Joyce, 1994). Essas técnicas intelectuais não nos chegam prontas, mas têm que ser inventadas, refinadas e estabilizadas, para serem disseminadas e implantadas, sob diferentes formas, em diferentes práticas – escolas, famílias, ruas, locais de trabalho, tribunais. Se utilizamos o termo “subjetivação” para designar todas essas práticas e esses processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo, então a subjetivação tem a sua própria história. E a história da subjetivação é mais prática, mais técnica e menos unificada do que supõem as análises sociológicas.

Assim, uma genealogia da subjetivação concentra-se diretamente nas *práticas* que localizam os seres humanos em regimes de pessoa – regimes que podem ser caracterizados como “particulares”. Ela não escreve uma história

contínua do eu, mas análises que tentam dar conta da diversidade das linguagens de “pessoalidade” que têm se formado (caráter, personalidade, identidade, reputação, honra, cidadão, indivíduo, normal, lunático, paciente, cliente, marido, mãe, filha), bem como da variedade de normas, técnicas e relações de autoridade no interior das quais essas linguagens têm circulado nas práticas legais, domésticas e industriais para atuar sobre a conduta das pessoas. Essa investigação deve se dar ao longo de uma série de trajetórias.

Problematizações

Onde, como e por quem, certos aspectos do ser humano se tornam problemáticos? De acordo com quais sistemas de julgamento e em relação com quais preocupações? Para tomar alguns exemplos pertinentes, pode-se considerar as formas pelas quais a linguagem da constituição do caráter age no contexto da problemática da decadência e da degeneração urbanas tal como definida por psiquiatras, reformadores urbanos e políticos nas últimas décadas do século XIX. Ou ainda as formas pelas quais o vocabulário do ajustamento e do desajustamento foi utilizado para problematizar a conduta em lugares tão diversos quanto o local de trabalho, o tribunal e a escola, nos anos 20 e 30. Formular a questão dessa forma significa enfatizar o primado do patológico em detrimento do normal na genealogia da subjetivação – nossos vocabulários e nossas técnicas da pessoa não surgiram, em geral, em um campo de reflexão sobre o indivíduo normal, o caráter normal, a personalidade normal, a inteligência normal, mas, em vez disso, a própria noção de normalidade surgiu de uma preocupação com tipos de conduta, pensamento e expressão considerados problemáticos ou perigosos (cf. Rose, 1985). Trata-se de um argumento tanto metodológico quanto epistemológico: na genealogia da subjetivação, o lugar de honra não é ocupado pelos filósofos que refletem, em seus estudos, sobre a natureza da pessoa, a vontade, a consciência, a moralidade e coisas semelhantes, mas, em vez disso, pelas práticas cotidianas nas quais a conduta tornou-se problemática para outros ou para si próprio, bem como pelos textos e programas mundanos – sobre a administração de hospícios, o tratamento médico de mulheres, regimes aconselháveis de criação de filhos, novas idéias sobre administração do trabalho, conselhos para aumentar a auto-estima – que buscam tornar esses problemas inteligíveis e, ao mesmo tempo, administráveis⁵.

Tecnologias

Que meios têm sido inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas e como esses programas têm buscado corporificá-las sob certas formas técnicas? A noção de tecnologia pode

parecer antitética ao domínio do ser humano: a suposta indesejabilidade da tecnologização do caráter humano tem servido de base para uma série de críticas à sociedade tecnológica contemporânea. Entretanto, a própria experiência que temos de nós como constituindo certo tipo de pessoa – criaturas de liberdade, de poderes pessoais, de auto-realização – é o resultado de uma gama de tecnologias humanas, de tecnologias que tomam modos de ser humano como seu objeto⁶. A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento⁷ ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. Pode-se considerar a escola, a prisão, o hospício como exemplos de uma dessas espécies de tecnologia, precisamente aquelas que Foucault chamou de “disciplinares” e que funcionam por meio de uma detalhada estruturação do espaço, do tempo e das relações entre os indivíduos; de procedimentos de observação hierárquica e julgamento normalizador; de tentativas para incorporar esses julgamentos aos procedimentos e julgamentos que os indivíduos utilizam a fim de conduzir sua própria conduta (Foucault, 1977; cf. Markus, 1993, para uma análise da forma espacial dessas montagens). Um segundo exemplo de tecnologia móvel e polivalente é o da relação pastoral, uma relação de aconselhamento espiritual entre uma figura de autoridade e cada membro de seu rebanho, corporificando técnicas tais como a confissão e a exposição do eu, a exemplaridade e o disciplado, incorporado à pessoa por meio de uma variedade de esquemas de auto-inspeção, auto-suspeição, exposição do eu, autodeciframento e autoformação. Tal como a disciplina, essa tecnologia pastoral é capaz de ser articulada em uma gama de diferentes formas, na relação entre o pároco e o fiel, o terapeuta e o paciente, o assistente social e o cliente, bem como na relação entre o sujeito “educado” e o seu eu. Não devemos ver as relações disciplinares e as relações pastorais de subjetivação como sendo opostas, seja histórica, seja eticamente – os regimes praticados nas escolas, nos hospícios e nas prisões corporificam ambas. Talvez a insistência em uma analítica das tecnologias humanas seja uma das características mais distintivas da abordagem que estou propondo. Essa análise não parte da concepção de que a tecnologização da conduta humana é maligna. As tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico.

Autoridades

A quem se concede – ou quem reivindica – a capacidade de falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e seus problemas, e o que

caracteriza as verdades sobre as pessoas às quais se concede tal autoridade? Por meio de quais aparatos são tais autoridades – as universidades, os aparatos legais, as igrejas, a política – autorizadas? Em que medida a autoridade da autoridade depende de uma presunção de saber positivo, de sabedoria e virtude, de experiência e julgamento prático, da capacidade para resolver conflitos? Como são as próprias autoridades governadas – por códigos legais, pelo mercado, pelos protocolos da burocracia, pela ética profissional? E qual é, então, a relação entre as autoridades e aqueles que lhes estão sujeitos: pároco e paroquiano, médico e paciente, gerente e empregado, terapeuta e cliente? Esse foco na heterogeneidade das autoridades em vez de na singularidade do “poder” parece-me ser uma característica distintiva de genealogias desse tipo. Elas buscam diferenciar os variados dispositivos, pessoas, coisas, associações, modos de pensamento, tipos de julgamento que buscam, reivindicam e adquirem autoridade ou aos quais se atribui autoridade. Elas mapeiam as diferentes configurações de autoridade e subjetividade e os variados vetores de força e contraforça instalados e tornados possíveis. E elas buscam explorar a variedade de formas pelas quais a autoridade tem sido autorizada – não reduzindo-as à intervenção disfarçada do Estado ou aos processos de empreendimento moral, mas ao examinar, em particular, as relações entre as capacidades das autoridades e os regimes de verdade.

Teleologias

Que formas de vida constituem as finalidades, os ideais ou os exemplares dessas diferentes práticas de ação sobre as pessoas? A *persona* profissional que exerce uma vocação com sabedoria e desprendimento emocional. O guerreiro masculino que persegue uma vida de honra por meio do risco calculado do corpo. O pai responsável que vive uma vida de prudência e moderação. O trabalhador que aceita sua sorte com uma docilidade que se baseia em uma crença na inviolabilidade da autoridade ou na recompensa de uma vida futura. A boa esposa que cumpre seus deveres domésticos com uma eficiência invisível, sem se exibir. O indivíduo empreendedor que se esforça por melhorias seculares em sua “qualidade de vida”. O amante apaixonado escolado nas artes do prazer. Que códigos de saber sustentam esses ideais, e a que valorização ética estão eles ligados? Contra aqueles que sugerem que, em qualquer cultura específica, um único modelo de pessoa ocupa um lugar central, é importante enfatizar a heterogeneidade e a especificidade dos ideais ou dos modelos de pessoalidade desenvolvidos nas diferentes práticas, bem como as formas pelas quais eles são articulados em relação a problemas e soluções específicos concernentes à conduta humana. É apenas dessa perspectiva que se pode identificar a peculiaridade dessas tentativas programáticas para instalar um modelo único de indivíduo como o ideal ético que atravessa uma gama de diferentes

loais e práticas. Por exemplo, as seitas puritanas discutidas por Weber são incomuns, em suas tentativas para assegurar que o modo de conduta individual definido em termos de seriedade, dever, pudor, eu, seja aplicado a práticas tão diversas quanto a fruição dos entretenimentos populares e o trabalho doméstico (cf. Weber, 1976). Em nossa própria época, a economia, na forma do modelo de racionalidade econômica e escolha racional, e a psicologia, na forma do modelo de indivíduo psicológico, têm fornecido a base para tentativas similares de unificação da conduta em torno de um modelo único de subjetividade apropriada. Mas a unificação da subjetivação tem que ser vista como um objetivo de programas particulares, ou como o pressuposto de estilos particulares de pensamento, e não como uma característica das culturas humanas.

Estratégias

Como esses procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais, sociais ou políticos mais amplos, concernentes às características indesejáveis e desejáveis das populações, da força de trabalho, da família, da sociedade? De particular importância, neste caso, são as divisões e as relações estabelecidas entre modalidades para o governo da conduta às quais se concede o *status* de políticas, e aquelas instituídas por meio de formas de autoridades e de aparatos considerados não-políticas – sejam esses o saber técnico dos *experts*, o saber jurídico dos tribunais, o saber organizacional dos gerentes, ou os saberes “naturais” da família e das mães. Típica dessas racionalidades de governo que se consideram “liberais” é a delimitação simultânea da esfera do político por referência ao direito de outros domínios – o mercado, a sociedade civil, a família sendo os três mais comumente postos em ação – e a invenção de uma gama de técnicas que tentariam agir sobre esses eventos sem romper sua autonomia. É por essa razão que os saberes e formas de *expertise* concernentes às características internas dos domínios a serem governados adquirem particular importância nas estratégias e nos programas liberais de governo, pois esses domínios não são “dominados” pelo governo, mas devem ser conhecidos, compreendidos e abordados de uma forma tal que os eventos em seu interior – a produtividade e as condições de comércio, as atividades das associações civis, as formas de criação de filhos e de organizar as relações conjugais e as questões financeiras no interior do lar – sustentem os objetivos políticos em vez de lhes fazerem oposição⁸. No caso que estamos discutindo, as características das pessoas, concebidas como aqueles “indivíduos livres” dos quais o liberalismo depende para sua legitimidade e funcionalidade política, adquirem uma particular importância. Talvez se possa dizer que o campo estratégico geral de todos aqueles programas de governo que se vêm

como liberais tem sido definido pelo problema de como indivíduos livres podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada.

O governo dos outros e o governo do eu

Cada uma dessas direções de investigação é inspirada, em grande medida, na obra de Michel Foucault. Em particular, obviamente, elas surgem das sugestões de Foucault concernentes à genealogia da arte do governo – onde o governo é concebido, de forma mais geral, como abrangendo todos aqueles programas e estratégias mais ou menos racionalizados para a “conduta da conduta” – e à sua concepção de governamentalidade, a qual se refere à emergência de racionalidades políticas ou mentalidades de governo, no qual o governo se torna uma questão de gerenciamento calculado das questões de cada um e de todos a fim de se alcançar certos objetivos desejáveis (Foucault, 1991; veja a discussão sobre a noção de governo em Gordon, 1991). “Governo” não indica, neste caso, uma teoria, mas uma certa perspectiva a partir da qual se pode tornar inteligível a diversidade de tentativas por parte das autoridades de diferentes tipos para agir sobre as ações dos outros em relação a objetivos de prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, auto-realização... Essa perspectiva também chama a nossa atenção para as formas pelas quais as estratégias para a conduta da conduta muito freqüentemente operam por meio da tentativa de moldar aquilo que Foucault chamou de “tecnologias do eu” – “mecanismos de auto-orientação”, ou as formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos (Foucault, 1986a, 1986b, 1988). As tecnologias do eu tomam a forma da elaboração de certas técnicas para a conduta da relação da pessoa consigo mesma, por exemplo, ao exigir que a pessoa se relacione consigo mesma epistemologicamente (conheça a si mesmo), despoticamente (controle a si mesmo) ou de outras formas (cuide de si mesmo). Elas são corporificadas em práticas técnicas particulares (confissão, escrever diários, discussões de grupo, o programa de doze passos dos Alcoólicos Anônimos). E elas são sempre praticadas sob a autoridade real ou imaginada de algum sistema de verdade e de algum indivíduo considerado autorizado, seja esse teológico e clerical, psicológico e terapêutico, ou disciplinar e tutelar.

Uma série de questões surge a partir dessas considerações.

A primeira diz respeito à questão da própria ética. Em seus últimos escritos, Foucault utilizou a noção de “ética” como uma designação geral para suas investigações sobre a genealogia de nossas atuais formas de “cuidado de si” (Foucault, 1979, 1986b; cf. Minson, 1993). Para Foucault, devia-se distinguir entre as práticas éticas e o domínio da moralidade, na medida em que os sistemas morais são, em geral, sistemas universais de obrigação e interdição – “não

deves fazer isso” ou “não deves fazer aquilo” – e são, muito frequentemente, articulados em relação a algum código relativamente formalizado. A ética, por outro lado, refere-se ao domínio de tipos específicos de conselho prático sobre como a pessoa deve se preocupar consigo mesma, fazer de si própria o objeto de solicitude e atenção, conduzir a si própria nos vários aspectos de sua existência cotidiana. Diferentes períodos culturais, Foucault argumentava, diferem no respectivo peso que suas práticas de regulação da conduta dão às obrigações morais codificadas e aos repertórios práticos de conselho ético. Entretanto, podemos empreender uma genealogia de nosso regime ético contemporâneo, o qual, sugeria Foucault, encoraja os seres humanos a se relacionarem consigo mesmos como sujeitos de uma “sexualidade”, e a “conhecerem a si mesmos” por meio de uma hermenêutica do eu, a fim de explorar, descobrir, revelar os desejos que compõem sua verdade e viver de acordo com eles. Uma tal genealogia perturbaria a aparência de iluminação de que se reveste um tal regime, ao explorar o modo pelo qual certas formas de prática espiritual que podem ser encontradas nos gregos, nos romanos e na ética cristã dos primeiros tempos foram incorporadas ao poder clerical e, mais tarde, às práticas do tipo educacional, médico e psicológico (Foucault, 1986b, p. 11).

A abordagem que esquematizei deriva, claramente, em grande parte, da forma de pensar de Foucault sobre essas questões. Entretanto, gostaria de dobrar seu argumento em uma série de aspectos. Em primeiro lugar, como observei em outro local, a noção de “técnicas do eu” pode ser um tanto enganadora. O eu não constitui o objeto trans-histórico das técnicas para se tornar humano, sendo, em vez disso, apenas uma das formas por meio das quais os seres humanos foram convocados a compreenderem a si mesmos e a se relacionarem consigo mesmos (Hadot, 1992). Essas relações são moldadas, nas diferentes práticas, em termos de elementos tais como individualidade, caráter, constituição, reputação, personalidade, as quais não são simplesmente *diferentes versões* do eu nem, tampouco, *somam-se* para constituir um eu. Além disso, a extensão na qual nossa relação contemporânea com nós mesmos – o voltar-se para o interior, a auto-exploração, a auto-realização – toma realmente a questão da sexualidade e do desejo como seu fulcro deve continuar uma questão aberta à investigação histórica. Em outro local, sugeri que o próprio eu tornou-se objeto de valorização, um regime de subjetivação no qual o desejo foi libertado de sua dependência relativamente à lei de uma sexualidade interior e foi transformado em uma variedade de paixões voltadas para a descoberta e a realização da identidade do próprio eu (Rose, 1990).

Além disso, precisamos ampliar a análise das relações entre governo e subjetivação para além do campo da ética, se por isso entendemos todos aqueles estilos de se relacionar consigo mesmo que são estruturados pelas divisões entre a verdade e a falsidade, entre o permitido e o proibido. Precisamos examinar também o governo dessa relação ao longo de alguns outros eixos.

Um desses eixos diz respeito à tentativa de inculcar uma certa relação consigo mesmo por meio de transformações nas “mentalidades” ou daquilo que se poderia chamar de “técnicas intelectuais” – leitura, memória, escrita, habilidade numérica, e assim por diante (veja, para alguns exemplos importantes, Eisenstein, 1979; Goody e Watt, 1963). Por exemplo, observa-se, na Europa e nos Estados Unidos, especialmente no decorrer do século XIX, o desenvolvimento de uma série de projetos para a transformação do intelecto a serviço de objetivos particulares, cada um dos quais busca impor uma relação particular do eu por meio da implantação de certas capacidades de leitura, escrita e cálculo. Um exemplo, neste caso, seria a forma pela qual, nas últimas décadas do século XIX, nos Estados Unidos, os educadores republicanos promoveram a alfabetização numérica e, particularmente, as capacidades numéricas que seriam facilitadas pela utilização do sistema decimal, a fim de gerar um tipo particular de relação consigo mesmos e com seu mundo naqueles assim equipados. Um eu numericamente alfabetizado seria um eu calculador, o qual estabeleceria uma relação prudente com o futuro, o orçamento, o comércio, a política e, em geral, com a conduta na vida (Cline-Cohen, 1982, pp. 148-9; cf. Rose, 1991).

Um segundo eixo diz respeito às corporeidades ou técnicas corporais. Obviamente, os antropólogos e outros investigaram em detalhes a moldagem cultural dos corpos – a conduta, a expressão da emoção, e coisas similares – na medida em que diferem de cultura para cultura e, no interior das culturas, entre gêneros, idades, grupos de *status*, e assim por diante. Marcel Mauss é responsável pela análise clássica das formas pelas quais o corpo, considerado como um instrumento técnico, é organizado diferentemente nas diferentes culturas – diferentes formas de andar, de sentar, de cavar, de marchar (Mauss, 1979; cf. Bourdieu, 1977). Entretanto, uma genealogia da subjetivação não está preocupada com a relatividade cultural das capacidades corporais em si e por si, mas com as formas pelas quais diferentes regimes corporais têm sido pensados e implantados em tentativas racionalizadas para produzir uma relação particular com o eu e com os outros. Norbert Elias deu muitos e importantes exemplos das formas pelas quais códigos explícitos de conduta corporal – as maneiras, a etiqueta e o automonitoramento das funções e ações corporais – foram impostos aos indivíduos em diferentes posições, no interior do aparato da corte de Luís XIV, em meados do século XVIII (Elias, 1983; cf. Elias, 1978; Osborne, 1996). O disciplinamento do corpo do indivíduo patológico, na prisão e no hospício do século XIX, não envolveu apenas sua organização no interior de um regime externo de vigilância e normalização hierárquica e sua montagem por meio de regimes moleculares de governo do movimento no tempo e no espaço, mas buscou também impor uma relação interna entre o indivíduo patológico e seu corpo, no qual o comportamento corporal tanto manifestaria um certo controle disciplinado exercido pela pessoa sobre si mesma quanto ajudaria a mantê-lo (Foucault, 1967, 1977; veja também Smith, 1992, para uma história da noção de

“inibição” e de sua relação com a preocupação vitoriana com a manifestação externa da “virtude” da constância e do autodomínio por meio do exercício do controle sobre o corpo). Uma relação análoga, embora substantivamente muito diferente, com o corpo foi um elemento-chave na auto-esculturação de uma certa *persona* estética na Europa do século XIX, corporificada em certos estilos de vestir, mas também no cultivo de certas técnicas corporais tais como a natação, as quais produziriam e exibiriam uma relação particular com o natural (Sprawson, 1992). As teóricas do gênero, por sua vez, têm analisado as formas pelas quais o desempenho apropriado da identidade sexual tem estado historicamente vinculado com a inculcação de certas técnicas do corpo (Brown, 1989; Butler, 1990; Bordo, 1993). Certas formas de se conter, andar, correr, firmar a cabeça e posicionar os membros não são apenas culturalmente relativas ou adquiridas por meio da socialização de gênero, mas constituem regimes do corpo que buscam subjetivar em termos de uma certa verdade do gênero, inscrevendo uma relação particular consigo mesmo/a em um regime corporal, a qual é prescrita, racionalizada e ensinada em manuais de aconselhamento, etiqueta e boas maneiras, e imposta por sanções bem como por seduções (cf. os estudos reunidos em Bremer e Roodenburg, 1991).

Esses comentários servem para enfatizar a heterogeneidade dos vínculos entre o governo dos outros e o governo do eu. É importante ressaltar dois outros aspectos dessa heterogeneidade. O primeiro diz respeito à diversidade de modos nos quais uma certa relação consigo mesmo é imposta. Existe a tentação, em muitos regimes de subjetivação, a enfatizar os elementos de autodomínio e as restrições, em detrimento de nossos próprios desejos e instintos – a exigência para que controlemos ou civilizemos uma natureza interior considerada excessiva. Certamente, pode-se observar esse tema em muitos debates do século XIX sobre a ética e o caráter, tanto para os estamentos governantes quanto para as classes operárias respeitáveis – há um paradoxal “despotismo do eu” no centro das doutrinas liberais de liberdade do sujeito (tomo essa formulação de Valverde, 1996; cf. Valverde, 1991). Entretanto, existem muitos outros modos nos quais essa relação consigo mesmo pode ser estabelecida e, mesmo no interior do exercício do domínio de si, uma variedade de configurações por meio das quais se pode ser estimulado a controlar a si próprio (cf. Sedgwick, 1993). Dominar a própria vontade, a serviço do caráter, por meio da inculcação de hábitos e rituais de autonegação, prudência e ponderação, por exemplo, é diferente de dominar o próprio desejo por meio de uma operação que consiste em tornar suas raízes evidentes pela utilização de uma hermenêutica reflexiva que tenha a finalidade de libertar a si próprio das conseqüências autodestrutivas da repressão, da projeção e da identificação.

Além disso, a própria forma da relação pode variar. Ela pode ser uma relação de conhecimento, como na injunção para se conhecer a si mesmo, que Foucault remonta à confissão cristã e projeta às técnicas contemporâneas de

psicoterapêutica: neste caso, os códigos de conhecimento são inevitavelmente fornecidos não pela pura introspecção, mas por meio da tradução da própria introspecção para um vocabulário de sentimentos, crenças, paixões, desejos, valores, de acordo com um código explicativo particular, derivado de alguma fonte de autoridade. Ou pode ser uma relação de preocupação e solicitude, como nos projetos para o cuidado de si que funcionam por meio da ação sobre o corpo, o qual deve ser cultivado, protegido e salvaguardado por regimes de dieta e de minimização do estresse e da auto-estima. Da mesma forma, a relação com a autoridade pode variar. Consideremos, por exemplo, algumas das cambiantes configurações de autoridade no governo da loucura e da saúde mental: a relação de domínio que era exercida entre o médico do hospício e a pessoa louca na medicina moral do final do século XVIII; a relação entre disciplina e autoridade institucional que ocorria entre o médico de hospício do século XIX e a pessoa internada; a relação de pedagogia que ocorria entre os higienistas mentais da primeira metade do século XX e as crianças e pais, alunos professores, operários e gerentes, gerais e soldados, sobre os quais eles buscavam agir; a relação de sedução, conversão e exemplaridade que ocorre, hoje, entre o psicoterapeuta e o cliente.

Como se torna evidente a partir da discussão precedente, embora as relações consigo mesmo, impostas em qualquer momento histórico, possam assemelhar-se entre si sob vários aspectos – por exemplo, a noção vitoriana de caráter estava amplamente dispersa entre muitas práticas diferentes – cabe à investigação empírica mapear a topografia da subjetivação. Não se trata, portanto, de uma questão de narrar uma história geral da idéia da pessoa ou do eu, mas de traçar as formas técnicas atribuídas à relação consigo mesmo em várias práticas – legais, militares, industriais, familiares, econômicas. E mesmo no interior de qualquer prática, deve-se supor que a heterogeneidade é mais comum que a homogeneidade – consideremos, por exemplo, as próprias e diferentes configurações de personalidade no aparato legal, em qualquer momento dado; a diferença entre a noção de *status* e reputação tal como operou nos procedimentos civis do século XIX; e a elaboração simultânea de uma nova relação com o delinqüente, concebido como uma personalidade patológica, nos tribunais criminais e no sistema carcerário (cf. Pasquino, 1991).

Nosso próprio presente certamente aparece marcado por um certo borramento dessas diferenças, de modo que pressupostos concernentes aos seres humanos em práticas diversas partilham uma certa semelhança de família – humanos considerados como eus dotados de autonomia, escolha e auto-responsabilidade, equipados com uma psicologia que aspira à auto-realização, efetiva ou potencialmente levando suas vidas como um espécie de empresa de si próprios. Mas esse é precisamente o ponto de partida para uma investigação genealógica. Sob que formas esse regime do eu foi erigido, sob que condições e em relação a que demandas e formas de autoridade? Temos, sem dúvida,

observado uma proliferação de *expertises* ao longo dos últimos cem anos: economistas, gerentes, contadores, advogados, conselheiros, terapeutas, médicos, antropólogos, cientistas políticos, *experts* em política social, e assim por diante. Mas eu argumentaria que a “unificação” dos regimes de subjetivação em termos do eu tem muito a ver com a emergência de uma forma particular de *expertise* positiva sobre o ser humano – o das disciplinas “psi” e sua “generosidade”. Com sua “generosidade” quero dizer que, ao contrário das perspectivas convencionais sobre a exclusividade do conhecimento profissional, as disciplinas “psi” têm-se regozijado em se “entregar”; na verdade, elas têm se mostrado ansiosas a se “entregar” – a emprestar seus vocabulários, explicações e tipos de julgamento a outros grupos profissionais para implantá-los no interior de seus clientes (Rose, 1992). As disciplinas “psi”, em parte como consequência de sua heterogeneidade e falta de um paradigma único, adquiriram uma peculiar capacidade penetrativa em relação às práticas para a conduta da conduta. Elas têm sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes profissionais, em diferentes locais. Sua potência tem sido aumentada ainda mais por sua capacidade para suplementar essas qualidades praticáveis com uma legitimidade que deriva de suas pretensões a dizer a verdade sobre os seres humanos. Elas se disseminaram rapidamente, por meio de sua pronta traduzibilidade, por programas para remoldar os mecanismos de autodireção dos indivíduos, estejam esses na clínica, na sala de aula, no consultório, na coluna de conselhos das revistas ou nos programas confessionais da televisão. É, obviamente, verdade que as disciplinas “psi” não são particularmente admiradas pelo público e seus praticantes são frequentemente objeto de ironia. Mas não devemos nos deixar enganar por isso – tem-se tornado impossível conceber a pessoalidade, sentir a própria pessoalidade ou a alheia ou governar a si ou aos outros sem as disciplinas “psi”.

Deixem-me retornar à questão da diversidade dos regimes de subjetivação. Uma dimensão adicional da heterogeneidade surge do fato de que as formas de governar os outros estão vinculadas não apenas à subjetivação do governado, mas também à subjetivação daqueles que governam a conduta. Assim, Foucault argumenta que, para os gregos, a problematização do sexo entre os homens estava ligada à exigência de que aquele que deveria exercer autoridade sobre outros deveria, primeiramente, ser capaz de exercer o domínio sobre suas próprias paixões e apetites – pois apenas se a pessoa não fosse um escravo de si mesmo seria competente para exercer autoridade sobre outros (Foucault, 1988; cf. Minson, 1993, pp. 20-1). Peter Brown chama a atenção para o trabalho exigido de um jovem homem das classes privilegiadas, no Império Romano do século II, o qual era aconselhado a afastar de si próprio todos os aspectos de “delicadeza” e “feminilidade” – em sua maneira de andar, em seus ritmos de fala, em seu autocontrole – a fim de que pudesse se mostrar como capaz de

exercer autoridade sobre outros (Brown, 1989, p. 11). Gerhard Oestreich sugere que o ressurgimento da ética estoíca na Europa dos séculos XVII e XVIII constituiu uma resposta à crítica à autoridade, vista como ossificada e corrupta: as virtudes do amor, da confiança, da reputação, da gentileza, dos poderes espirituais, do respeito pela justiça, deveriam se tornar os meios pelos quais as autoridades poderiam se renovar (Oestreich, 1982, p. 87). Stephan Collini descreveu as novas formas pelas quais as classes intelectualizadas vitorianas problematizavam a si próprias em termos de qualidades tais como constância e altruísmo: elas se questionavam em termos de uma ansiedade constante sobre a fraqueza de vontade, encontrando, em certas formas de trabalho social e filantrópico, uma antídoto para essa dúvida sobre si mesmas (Collini, 1991, discutido em Osborne, 1996). Enquanto esses mesmos intelectuais vitorianos estavam problematizando todos os tipos de aspectos da vida social em termos do caráter moral, de ameaças ao caráter, de fraqueza de caráter e da necessidade de estimular o bom caráter, argumentando que as virtudes de caráter – autoconfiança, sobriedade, independência, autocontrole, respeitabilidade, auto-aperfeiçoamento – deveriam ser inculcadas em outros por meio de ações positivas do Estado e do estadista, eles estavam fazendo de si próprios o sujeito de um trabalho ético relacionado, mas bastante diferente (Collini, 1979, pp. 29-32). De forma similar, ao longo de todo o século XIX, vê-se a emergência de programas bastante novos para a reforma da autoridade secular no serviço público, no aparato de domínio colonial e na organização da indústria e da política, nos quais a *persona* do funcionário público, do burocrata, do governador colonial se tornarão o alvo de um regime ético inteiramente novo de desinteresse, justiça, respeito pelas regras, distinção entre o desempenho no trabalho e as paixões privadas; e muito mais (Weber, 1978; cf. Hunter, 1993a, b, c; Minson, 1993; du Gay, 1995; Osborne, 1994). E, obviamente, muitos dos que estavam sujeitos ao governo dessas autoridades – os funcionários nativos nas colônias, as esposas das classes respeitáveis, os pais, os professores, os operários, as esposas dos governadores – eram convocados, eles próprios, a cumprir seu papel na fabricação de pessoas e a inculcar nelas uma certa relação consigo próprias.

Dessa perspectiva, não é mais surpreendente que os seres humanos freqüentemente se encontrem resistindo a formas de personalidade que eles são compelidos a adotar. A resistência – se por isso se entende a oposição a um regime particular para a conduta da própria conduta – não exige qualquer teoria de agência. Ela não precisa de qualquer teoria sobre as supostas forças inerentes em cada ser humano, o qual amaria a liberdade, buscaria aperfeiçoar suas próprias forças ou capacidades ou lutaria pela emancipação, forças que seriam anteriores às demandas da civilização e da disciplina e que estariam em conflito com elas. Não precisamos de uma teoria da agência para dar conta da resistência, da mesma forma que não precisamos de uma epistemologia para dar conta dos efeitos de verdade. Os seres humanos não são os sujeitos

unificados de algum regime coerente de governo que produza pessoas da forma que ele imagina. Pelo contrário, eles vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais os subjetivam de diferentes maneiras. As pessoas são, nessas diferentes práticas, interpeladas como diferentes tipos de seres humanos, imaginadas como diferentes tipos de seres humanos, influenciadas como se fossem diferentes tipos de seres humanos. As técnicas para se relacionar consigo mesmo como um sujeito de capacidades singulares, digno de respeito, vão contra as práticas para se relacionar consigo próprio como o alvo da disciplina, do dever e da docilidade. A exigência humanista para que a pessoa decifre a si própria em termos da autenticidade da própria ação vai contra a exigência política ou institucional para que a pessoa aja de acordo com a responsabilidade coletiva do processo organizacional de tomada de decisão mesmo quando se está pessoalmente em oposição a ele. A exigência ética para que se sofra as próprias desgraças em silêncio e para que se encontre uma forma de “prosseguir com a vida” é considerada problemática, da perspectiva de uma ética passional que obriga a pessoa a se revelar em termos de um vocabulário particular de emoções e sentimentos.

Assim, a existência da contestação, do conflito e da oposição nas práticas que conduzem a conduta das pessoas não constitui nenhuma surpresa e não exige qualquer apelo a qualidades particulares da agência humana, exceto no sentido mínimo de que o ser humano – como tudo o mais – excede todas as tentativas para pensá-lo; embora o ser humano seja necessariamente pensado, ele não existe na forma de pensamento⁹. Assim, em qualquer e determinado local, os humanos colocam programas planejados para um determinado fim a serviço de outros fins. Por exemplo, os psicólogos, os reformadores da administração, os sindicatos e os operários têm transformado o vocabulário da psicologia humanista em uma crítica da administração, baseada em uma compreensão psicofisiológica ou disciplinar das pessoas. Os reformadores das práticas do bem-estar e da medicina têm-se voltado, ao longo das últimas duas décadas, para a noção de que os seres humanos – contrariamente às práticas que os pressupõem como objetos de cuidado – são sujeitos de direito. Desse complexo e contestado campo de oposições, alianças e disparidades de regimes de subjetivação advêm acusações de desumanidade, críticas, exigências por reforma, programas alternativos e a invenção de novos regimes de subjetivação.

Se escolhemos designar algumas dimensões desse conflito pela palavra “resistência”, trata-se de algo que é, ele próprio, fruto de um perspectivismo, exigindo que exerçamos alguma forma de julgamento. É inútil queixar-se de que uma tal perspectiva nos deixa sem qualquer posição a partir da qual se possa fazer uma crítica ética e avaliar posições éticas. A história de todas essas tentativas para encontrar um fundamento para a ética que não seja transcendental é bastante clara – elas não podem encerrar os conflitos sobre os regimes da pessoa, mas simplesmente ocupar uma posição a mais no campo da contestação (MacIntyre, 1981).

Dobras na alma

Mas não são os tipos de fenômenos que venho discutindo de interesse precisamente *porque* eles nos produzem como seres humanos com um certo tipo de subjetividade? Essa é certamente a visão de muitos daqueles que investigaram essas questões, desde Norbert Elias até as teóricas feministas contemporâneas que se baseiam na psicanálise para fundamentar uma descrição das formas pelas quais certas práticas do eu tornam-se inscritas no corpo e na alma do sujeito genericado (por exemplo, Butler, 1993; Probyn, 1993). Para algumas pessoas, esse caminho parece sem problemas. Elias, por exemplo, não duvidava de que os seres humanos constituem o tipo de criaturas habitadas por um psicodinâmica psicanalítica, e que essa fornece a base material para a inscrição da civilidade na alma do sujeito social (Elias, 1978). Já sugeri que uma tal visão é paradoxal, pois exige que adotemos uma verdade histórica recente sobre o ser humano – aquela produzida no final do século XIX – como a base universal para investigar a historicidade do ser humano. Para outras pessoas, essa escolha é necessária se quisermos evitar representar o ser humano como o objeto simplesmente passivo e infinitamente maleável de processos históricos, se quisermos ter uma teoria da agência e da resistência e se quisermos ser capazes de encontrar um lugar onde nos posicionarmos a fim de avaliar um dado regime de personalidade relativamente a um outro (para um exemplo desse argumento, veja Fraser, 1989). Sugeri que não é preciso nenhuma teoria desse tipo para se dar conta do conflito e da contestação e que a base ética estável aparentemente fornecida por qualquer teoria dada da natureza dos seres humanos é ilusória. Não temos nenhuma escolha a não ser a de entrar em um debate que não pode ser encerrado por qualquer apelo à natureza do ser humano como sendo, essencial e universalmente, um sujeito de direitos, de liberdade, de autonomia, ou seja lá o que for. É possível, pois, escrever-se uma genealogia da subjetividade sem uma metapsicologia? Penso que seja.

Sugiro que uma tal genealogia exige apenas uma concepção mínima, fraca ou débil do material humano sobre o qual a história escreve (cf. Patton, 1994). Não estamos aqui preocupados com a construção social ou histórica da pessoa ou com a narração do nascimento da auto-identidade moderna. Nossa preocupação, em vez disso, é com a diversidade de estratégias e táticas de subjetivação que têm tido lugar e que têm se desenvolvido em diversas práticas, em diferentes momentos, e em relação a diferentes classificações e diferenciações de pessoas. O ser humano não é, aqui, uma entidade com uma história, mas o alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalho, é mais como uma latitude ou uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se cortam. A “interioridade” que tantos sentem-se compelidos a diagnosticar não é aquela de um sistema psicológico, mas a de uma superfície descontínua, de uma espécie de dobramento, para dentro, da exterioridade.

Extraio essa noção, de forma frouxa, do trabalho de Gilles Deleuze (Deleuze, 1988, 1990, 1992; cf. Probyn, 1993, p. 128-34). O conceito de dobra ou de plissado sugere uma forma pela qual podemos pensar na emergência da interioridade no ser humano sem postular qualquer interioridade prévia e, assim, sem nos amarrar a uma versão particular da lei dessa interioridade cuja história estamos buscando diagnosticar e perturbar. A dobra indica uma relação sem um interior essencial, uma relação na qual aquilo que está “dentro” é simplesmente o dobramento de um exterior. Estamos familiarizados com a idéia de que aspectos do corpo que ordinariamente pensamos como sendo parte de sua interioridade – o aparelho digestivo, os pulmões – não passam da invaginação de um exterior. Isso não nos impede que lhes atribuamos afetos e valores culturais em termos de uma imagem do corpo aparentemente imutável, a qual é tomada como a norma de nossa percepção dos contornos e dos limites de nossa corporeidade. Talvez possamos pensar, pois, no poder que os modos de subjetivação têm sobre os seres humanos em termos desse dobramento. As dobras incorporam sem totalizar, internalizam sem unificar, juntam-se de maneira descontínua na forma de plissês, formando superfícies, espaços, fluxos e relações.

Em uma genealogia da subjetivação, aquilo que será dobrado será qualquer coisa que possa adquirir autoridade: injunções, conselhos, técnicas, pequenos hábitos de pensamento e emoção, uma série de rotinas e normas de ser humano – os instrumentos por meio dos quais o ser humano constitui a si próprio em diferentes práticas e relações. Esses dobramentos são parcialmente estabilizados na medida em que os seres humanos vêm a imaginar a si próprios como os sujeitos de uma biografia, a utilizar certas “artes da memória” a fim de tornar sua biografia estável, a empregar certos vocabulários e explicações para tornar isso inteligível para si mesmos. Isso é indicativo da necessidade de ampliar os limites da metáfora da dobra. Pois as linhas dessas dobras não correm através de um domínio que coincida com os limites carnis da epiderme humana. O ser humano é posicionado, instituído, por meio de um regime de dispositivos, olhares, técnicas que se estendem para além dos limites da carne. A memória da biografia de uma pessoa não é uma simples capacidade psicológica, mas é organizada por meio de rituais de contar histórias, sustentada por artefatos tais como os álbuns de fotografia, e assim por diante. Os regimes da burocracia não são simplesmente procedimentos éticos dobrados para dentro da alma, mas ocupam uma matriz de escritórios, arquivos, dispositivos para escrever, hábitos de marcar o tempo, formas de conversação, técnicas de notação. Os regimes de paixão não são simplesmente dobras afetivas na alma, mas são instituídos em certos espaços isolados ou valorizados, por meio do equipamento sensualizado de camas, cortinas e sedas, rotinas de se vestir e se despir, dispositivos estetizados para fornecer música e luz, regimes de divisão do tempo, e assim por diante (cf. Ranum, 1989). O ser dobrado não é uma questão de corpos, mas de locais fabricados.

Podemos contrapor uma tal *espacialização* do ser humano à narrativização assumida pelos sociólogos e filósofos da modernidade e da pós-modernidade. Isto é, precisamos tornar o ser humano inteligível em termos de agenciamentos. Por agenciamentos, quero significar a localização e o estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor: bibliotecas e escritórios domésticos, quartos de dormir e casas de banho, tribunais e salas de aula, consultórios e galerias de museu, mercados e lojas de departamento. Os cinco volumes da *História da vida privada*, organizada por Philippe Ariès e George Duby, fornecem uma enorme quantidade de exemplos da forma pela qual novas capacidades humanas tais como estilos de escrever ou sexualidade dependem de (e fazem surgir) formas particulares de organização espacial do *habitat* humano (Veyne, 1987; Duby, 1988; Chartier, 1989; Perrot, 1990; Prost e Vincent, 1991). Entretanto, não existe nada de privilegiado naquilo que se passou a chamar de “vida privada” em termos de localização de regimes de subjetivação – é tanto na fábrica quanto na cozinha, no exército quanto no escritório doméstico, no local de trabalho quanto no quarto de dormir, que o sujeito moderno tem sido obrigado a identificar sua subjetividade. À aparente linearidade, unidirecionalidade e irreversibilidade do tempo, podemos contrapor a multiplicidade de lugares, planos e práticas. E em cada um desses agenciamentos, são ativados repertórios de conduta que não são limitados pela fronteira formada pela pele humana ou carregados, de uma forma estável, no interior de um indivíduo: eles são, antes, redes de tensão que atravessam um espaço, atribuindo capacidades e poderes aos seres humanos, na medida em que os capturam em híbridas montagens de saberes, instrumentos, vocabulários, sistemas de julgamento e dispositivos técnicos. Nessa medida, a genealogia da subjetivação precisa pensar o ser humano como uma maquinação – um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica.

Conclusão

É característico de nosso presente regime do eu refletir e agir sobre todos os diversos domínios, práticas e agenciamentos em termos de uma personalidade “unificada”, de uma “identidade” a ser revelada, descoberta ou trabalhada em cada um deles. Essa maquinação do eu em termos de identidade precisa ser reconhecida como um regime de subjetivação de origem recente. As disciplinas “psi” têm exercido um papel-chave em nosso regime contemporâneo de subjetivação e em sua unificação sob o signo do eu. Assim, uma história crítica das disciplinas “psi” tomaria como seu objeto nosso regime contemporâneo do eu e sua identidade – juntamente com todos os julgamentos e juízes que o tem povoado. Ela descreveria o papel exercido pelas psicociências na genealogia desse regime e as relações que elas constroem entre o um e os muitos, o interno

e o externo, o todo e a parte, nas classificações que têm sido construídas no interior de seu volume. Uma genealogia da contribuição da psicologia para nosso regime do eu conecta-se, de uma forma lateral, com todos aqueles movimentos políticos contemporâneos que têm contestado a categoria da identidade – a identidade da mulher, a identidade da raça, a identidade da classe (veja, em particular, Haraway, 1991, e Riley, 1988). Se deixamos de lado as frívolas celebrações pós-modernas da ludicidade da “diferença”, essas contestações são motivadas, em parte, pela crença de que os valores do eu e da identidade, em vez de *recursos*, funcionam como *obstáculos* para o pensamento crítico. A política da identidade, mesmo quando não está associada com projetos bárbaros para a “limpeza” da diferença, é afligida por fragmentações internas nas quais os sujeitos a serem supostamente unificados – como mulheres, como negros, como fisicamente incapacitados, como loucos – recusam reconhecer-se no nome que lhes é oferecido. Nessa fragmentação e nessas recusas, temos sido forçados a reconhecer que as identidades nacionais, raciais, sexuais, de gênero, de classe, têm sido historicamente criadas, mais tipicamente, por aqueles que nos têm afixado uma identidade a serviço da problematização, da regulação, do policiamento, da reforma, do aperfeiçoamento, do desenvolvimento e mesmo da eliminação daqueles assim identificados. Obviamente, essas identidades têm sido, com frequência, abraçadas por aqueles assim identificados e voltadas contra os regimes que as criaram. Mas declarar “eu *sou* esse nome”: mulher, homossexual, proletário, afro-americano – ou mesmo homem, branco, civilizado, responsável, masculino – não é nenhuma representação exterior de um estado interior e espiritual, mas uma resposta àquela história de identificação e a suas ambíguas dádivas e duvidosos legados.

É verdade que não podemos analisar o presente por referência aos pecados que estão enraizados em sua genealogia. Os vocabulários que utilizamos para pensar sobre nós próprios emergem de nossa história, mas nem sempre carregam as marcas de seu nascimento: a historicidade dos conceitos é demasiadamente contingente, demasiadamente móvel, oportunista e inovadora para isso. As estratégias políticas motivadas pelos ideais da identidade estão, sem dúvida, imbuídas, com igual frequência, tanto pelos valores nobres do humanismo e de seu compromisso com a liberdade individual quanto por uma vontade de dominar ou purificar em nome da identidade. Mas quando nosso próprio século termina, talvez seja hora de tentar contabilizar os custos e não apenas os lucros de nossos projetos de identidade. E um pequeno mas importante elemento dessa contabilidade de custos está na identificação das contribuições feitas a esse regime de subjetivação pela psicologia, como o discurso que por cerca de 150 anos tem nos falado – algumas vezes por meio de comandos brutais, outras vezes por meio de impassíveis pesquisas, outras vezes ainda por meio de murmúrios sedutores e confortantes – das verdades sobre nós mesmos.

Notas

1. Traduzi “*self*” por “eu”, consciente da imprecisão dessa tradução, uma vez que “eu” não tem a mesma conotação de “reflexividade” de “*self*” (N. do T.).
2. Para evitar qualquer confusão, posso chamar a atenção para o fato de que o termo “subjetivação” não é utilizado aqui com a implicação de qualquer dominação por outros, ou subordinação a um sistema externo de poder. Ele funciona aqui não como um termo de “crítica”, mas como uma ferramenta de pensamento crítico – simplesmente para designar processos pelos quais somos “fabricados” como sujeitos de um certo tipo. Como será evidente, meu argumento, ao longo deste ensaio, está estreitamente ligado às análises do processo de subjetivação feitas por Michel Foucault.
3. Aludo aqui à frase de Michel Maffesoli: “no centro do real existe, pois, um ‘irreal’ que é irreduzível e que está longe ser insignificante” (Maffesoli, 1991, p. 12).
4. É importante compreender isso no modo *reflexivo* e não no modo substantivo. No que se segue, a frase sempre designa essa relação, não implicando qualquer “eu” substantivo como o objeto dessa relação.
5. Naturalmente, isso significa exagerar o argumento. É necessário analisar, por um lado, as formas pelas quais as reflexões filosóficas têm sido, elas próprias, organizadas em torno de problemas de patologia – pensemos no funcionamento da imagem de uma estátua privada de todos estímulos sensoriais em filósofos sensacionistas tais como Condillac – e também das formas pelas quais a filosofia é animada pelos (e articulada com) problemas de governo da conduta (sobre Condillac, ver Rose, 1985; sobre Locke, ver Tully, 1993; sobre Kant, ver Hunter, 1994).
6. Argumentos similares sobre a necessidade de analisar o “eu” como algo tecnológico têm sido desenvolvidos em um grande número de textos. Veja, especialmente, a discussão no livro recente de Elspeth Probyn (1993). Precisamente o que se quer dizer com “tecnológico” é algo que, com frequência, não fica bem claro. Como sugiro mais adiante, uma análise das formas tecnológicas de subjetivação precisa se desenvolver em termos da relação entre as tecnologias para o governo da conduta e as técnicas intelectuais, corporais e éticas que estruturam a relação do ser consigo mesmo, em diferentes momentos e locais.
7. No original “*assemblage*”, “o ato ou efeito (resultado) de reunir diferentes partes para formar um novo objeto”, como na montagem de uma máquina ou de um carro, por exemplo. Tem sentido similar à palavra francesa “*agencement*”, amplamente utilizada por Deleuze e Guattari, em *Mil platôs*, e que os tradutores brasileiros decidiram traduzir pelo neologismo (em português) “agenciamento”. O tradutor de *Mil platôs* para o inglês, por sua vez, decidiu traduzir *agencement* precisamente por *assemblage*. Assim, *assemblage* será traduzida, aqui, por “agenciamento”, nesse sentido de montagem. O verbo *to assemble*, por sua vez, será traduzido por “montar”, “reunir” ou “combinar”, nas suas diferentes formas verbais. Tenha-se em mente, entretanto, sua associação a *assemblage* (=agenciamento=montagem) (N. do T.).
8. Isso não significa, obviamente, sugerir que o conhecimento e a *expertise* não exerçam um papel crucial nos regimes não-liberais de governo da conduta – basta pensar no papel dos médicos e administradores na organização dos programas de extermínio de

massa na Alemanha nazista ou no papel dos funcionários do partido nas relações pastorais nos países do Leste Europeu antes de sua “democratização” ou ainda no papel dos *experts* em planejamento nos regimes de planejamento centralizado tais como o GOSPLAN, na antiga União Soviética. Entretanto, as relações entre formas de conhecimento e prática designadas como “políticas” e aquelas que pretendem ter uma compreensão não-política de seus objetos são diferentes em cada um dos casos.

9. Não é este o local para desenvolver este argumento. Deixem-me, pois, apenas dizer que apenas os racionalistas ou os que crêem em Deus imaginam que a “realidade” existe nas formas discursivas que estão disponíveis ao pensamento. Não se trata de uma questão a ser tratada por meio da renovação dos velhos debates sobre a distinção entre o conhecimento do mundo “natural” o e o conhecimento do mundo “social”; trata-se apenas de aceitar que é isso que ocorre a menos que se acredite em algum poder transcendental que tenha moldado o pensamento humano de forma que ele seja homólogo àquilo que esse poder pensa. Tampouco significa ressuscitar o velho problema da epistemologia, que estabelece uma inefável divisão entre o pensamento e seu objeto e, então, fica especulando de como um pode “representar” o outro. Em vez disso, talvez se possa dizer que o pensamento produz o real, mas como uma “realização” do pensamento.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Modernity and ambivalence*. Oxford: Polity, 1991.
- BECK, U. *Risk society towards a new modernity*. Londres: Sage, 1992.
- BORDO, S. *Unbearable wight: Feminism, Western Culture and the Body*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BREMMER, J. e ROODENBURG, H. (Org.). *A cultural history of gesture*. Cambridge: Polity, 1991.
- BROWN, P. *The body and society*. Londres: Faber, 1989.
- BUCKHARDT, J. *The civilization of the Renaissance in Italy*. Londres: Penguin, 1990 [1860].
- BURCHELL, G., GORDON, C. e MILLER, P. (Org.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- BUTLER, J. *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. Londres: Routledge, 1993.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Londres: Routledge, 1990.
- CHARTIER, R. (Org.). *A history of private life. v. 3: Passions of the Renaissance*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1989.
- CLINE-COHEN. *A calculating people: the spread of numeracy in early America*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

- COLLINI, S. *Public moralists: political thought and intellectual life in Britain, 1850-1930*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- DEAN, M. "A social structure of many souls: Moral regulation, government and self-formation". *Canadian Journal of Sociology*, 1994, 19(2), p. 145-68.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- DELEUZE, G. *Pourpalers*. Paris: Edition de Minuit, 1990.
- DELEUZE, G. *The fold: Leibniz and the Baroque*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- DU GAY, P. "Making up managers". In: S. Hall e Paul du Gay (Org.). *Questions of identity*. Londres: Sage, 1995.
- DUBY, G. (Org.). *A history of private life*. v. 2: *Revelations of the Medieval World*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1988.
- EISENSTEIN, E. *The printing press as an agent of social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- ELIAS, N. *The civilizing process*. v. 1: *The history of manners*. Oxford: Blackwell, 1978.
- ELIAS, N. *The court society*. Oxford: Blackwell, 1983.
- FOUCAULT, M. *Madness and civilization: a history of insanity in the age of reason*. Londres: Tavistock, 1967.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Londres: Allen Lane, 1977.
- FOUCAULT, M. *The history of sexuality: v. 1: an introduction*. Londres: Allen Lane, 1979.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. Vol. II. *O uso dos prazeres*. Rio, Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. "On the genealogy of ethics: an overview of work in progress". In: P. Rabinow (Org.). *The Foucault reader*. Harmondsworth: Penguin, 1986a, p. 340-72.
- FOUCAULT, M. *The history of sexuality*. v. 3. *The care of the self*. Nova York: Pantheon, 1986b.
- FOUCAULT, M. "Technologies of the self". In L. H. Martin, H. Gutman e P. H. Hutton (Org.). *Technologies of the self*. Londres: Tavistock, 1988, p. 16-49.
- FOUCAULT, M. "Governmentality". In: G. Burchell, C. Gordon e P. Miller (Org.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- FRASER, N. "Foucault on modern power: empirical insights and normative confusions". In *Unruly practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- GOODY, J. e WATT, I. "The consequences of literacy". In: J. Goody (Org.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968, p. 27-84.
- GORDON, C. "Governmental rationality: an introduction". In: G. Burchell, C. Gordon e P. Miller (Org.). *The Foucault effect: studies in governmental rationality*. Hemel Hempstead: Harvester, 1991, p. 1-51.

- HADOT, P. "Reflections on the notion of the 'cultivation of the self'". In T. J. Armstrong (Org.). *Michel Foucault, Philosopher*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 225-32.
- HARAWAY, D. "A cyborg manifesto: science, technology and socialist feminism in the late twentieth century". In: *Simians, cyborgs and women: the re-invention of nature*. Nova York: Routledge, 1991, p. 149-81. [Tradução brasileira em: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Antropologia do ciborgue. As vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-129].
- HUNTER, "Culture, bureaucracy and the history of popular education". In: D. Meredyth e D. Tyler (Org.). *Child and citizen: genealogies of schooling and subjectivity*. Queensland: Griffith University, Institute of Cultural Policy Studies: 1993.
- HUNTER, *Rethinking the school: subjectivity, bureaucracy, criticism*. St. Leonards: Allen and Unwin, 1994.
- JOYCE, P. *Democratic subjects: the self and the social in nineteenth century England*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- LASH, S. e FIREDMAN, J. (Org.). *Modernity and identity*. Oxford: Blackwell, 1992.
- MACINTYRE, A. *After virtue: a study in moral theory*. Londres: Duckworth, 1981.
- MAFFESOLI, M. "The ethics of aesthetics". *Theory, Culture and Society*, 1991, 8, p. 7-20.
- MARKUS, T. A. *Buildings and power: freedom and control in the origin of modern building types*. Londres: Routledge, 1993.
- MAUSS, M. "Body techniques". In *Psychology and society: essays*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979, p. 95-123.
- MINSON, J. P. *Questions of conduct*. Londres: Macmillan, 1993.
- OESTREICH, G. *Neostoicism and the modern state*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- OSBORNE, T. "Bureaucracy as vocation: liberalism, ethics and administrative expertise in the nineteenth century". *Journal of Historical Sociology*, 1994, 7(3), p. 289-313.
- OSBORNE, T. "Constructionism, authority and the ethical life". In: I. Velody e R. Williams (Org.). *Social constructionism*. Londres: Sage, 1996.
- PASQUINO, P. "Criminology: the birth of a special knowledge". In G. Burchell, C. Gordon e P. Miller (org.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Helm Hempstead: Harvester, 1991, p. 235-50.
- PATTON, P. "Foucault's subject of power". *Political Theory Newsletter*, 1994, 6(1), p. 60-71.
- PERROT, M. *A history of private life. v. 4: From the fires of revolution to the Great War*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1990.
- PROBYN, E. *Sexing the self: gendered positions in cultural studies*. Londres: Routledge, 1993.
- PROST, A. e VINCENT, G. (Org.). *A history of private life. V. 5: Riddles of identity in modern times*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1991.

- RANUM, O. "The refuges of intimacy. In: R. Chartier (Org.). *A history of private life. V. 3: passions of the Renaissance*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1989.
- RILEY, D. *Am I that name?* Londres: Macmillan, 1988.
- ROSE, N. *The psychological complex: psychology, politics and society in England, 1869-1939*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- ROSE, N. "Governing by numbers: figuring out democracy". *Accounting, Organizations and Society*, 1991, 16(7), p. 673-92.
- ROSE, N. "Engineering the human soul: analysing psychological expertise". *Science in Context*, 1992, 5(2), p. 351-69.
- SEDGWICK, E. "Epidemics of the will". In J. Crary e S. Kwinter (Org.). *Incorporations*. Nova York: Zone, 1993.
- SMITH, R. *Inhibition: history and meaning in the sciences of mind and brain*. Berkeley: University of California Press, 1992.
- SPRAWSON, C. *Haunts of the black masseur: the swimmer as hero*. Londres: Jonathon Cape, 1992.
- TAYLOR, C. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- TULLY, J. "Governing conduct". In *Approach to Political Philosophy: Locke in contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- VALVERDE, M. "Despotism and ethical liberal-governance". *Economy and Society*, 1996.
- VALVERDE, M. "The age of light, soap, and water". Toronto: McClelland and Stewart, 1991.
- VEYNE, P. (Org.). *A history of private life. v. 1: From pagan Rome to Byzantium*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1987.
- WEBER, M. *Economy and society: an outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press, 1978.
- WEBER, M. *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Londres: Allen and Unwin, 1976 [1905].

Nikolas Rose é professor de Sociologia do Golsmiths College, Universidade de Londres.

Tradução do capítulo 1, "How should one do the history of the self?", do livro de Nikolas Rose, *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996: pp. 22-40. © Cambridge University Press. Publicado aqui com autorização da Cambridge University Press e do autor.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.



CURRICULUM.COM: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública

João M. Paraskeva

RESUMO – *Curriculum.com*: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública. O compasso das políticas educativas e curriculares contemporâneas tem sido profundamente determinado (muito embora não sem resistências) pelo ritmo imposto pelas doutrinas neoliberal e neoconservadora que, entre outras coisas, não só têm contribuído para a trivialização da necessidade de se compreender e, por isso mesmo, defender a educação como um bem público, como também, por consequência, têm vindo, de uma forma muito hábil, a colocar em causa a própria noção de escolarização. O trabalho a seguir expõe algumas das mais recentes, preponderantes (e perigosas) propostas educativas e curriculares do projeto neoliberal, com destaque especial para o *homeschooling*, tentando analisar alguns perigos que advêm da implementação de tais propostas.

Palavras-chave: *restauração conservadora, Estado, mercado, descolarização, desigualdade.*

ABSTRACT – *Curriculum.com*: the (neo-liberal) extreme unction to public schooling. The pace of contemporary educational and curricular politics has been increasingly determined (albeit not without resistance) by the rhythm imposed by neo-liberal and neo-conservative doctrines which, among other things, have not only contributed to the trivialization of the necessity to understand, and thus defend, education as a public good, but has also, consequently, put into question, in a very effective way, the actual notion of schooling. This article was designed around some of the more recent dominant (and dangerous) educational and curricular proposals of the neo-liberal project, with special emphasis given to home-schooling, while, at the same time, analyzing some of the risks that come from the implementation of those same proposals.

Key-words: *conservative restoration, State, Market, deschooling, inequality.*

A crise no sistema educativo

O sistema educativo viveu sempre em crise uma vez que raramente se encontra em situações estáticas ou mesmo estacionárias, pulsando a um ritmo que não é inferior a dos desafios que cada sociedade enfrenta. A crise é, assim, inevitável, catalisadora e salutar tendo como gênese as profundas transformações que experimenta a sociedade, sobretudo na época atual, onde as mutações epistemológicas são tão rápidas e efêmeras “que tanto os conceitos, como os fonemas de que dispomos para nos debruçarmos sobre essas mudanças se revelam ultrapassados” (OCDE, 1998, p. 194-195). A idéia de mudança é assim transversal ao sistema educativo.

Como destaca Apple (1999a, p. 85) “a educação não existe à margem da sociedade” e, hoje em dia, entrou-se “num período de forte contestação em educação” (Apple, 1998b, p. 181) como consequência de um progresso social desenfreado que não foi devidamente acompanhado por uma melhoria substantiva das políticas sociais, empurrando a escola para uma situação de ruptura, culpabilizando-a dos grandes problemas sociais que têm caracterizado a sociedade. É “quase impossível não ouvir o ruído da crítica ao sistema educacional” (Apple, 1999b, p. 67), que é tido como ineficiente e esbanjador. A escola e o sistema educativo no seu conjunto, como instâncias de mediação cultural [cultura enquanto espécie de denominador comum mental (Stenhouse, 1997)] entre significados, sentimentos e condutas da sociedade (Pérez Gómez, 1997) não pode ser insensível às crises sociais. A escola – *córdis* da sociedade – mexe-se, cresce perante e para a sociedade e, como salienta Rosa (1992, p. 144), “olhamos com grande expectativa para a escola esperando que ela resolva a crise”, ou seja, organize-se a escola e todo o resto se organizará por arrastamento (Apple, 1996), ignorando-se que a educação, apesar de estabelecer uma relação dialética entre a possibilidade e a necessidade do cidadão é um fenómeno, só possível, nos limites impostos pela própria natureza do sujeito (Ibáñez, 1989). Fato é que a crise que o sistema educativo atravessa “permite-nos pensar, com profunda apreensão na hipoteca do futuro de milhares de jovens” (Paraskeva & Morgado, 2001).

É sobretudo com o pensamento moderno e suas metanarrativas, assentadas num conjunto de verdades (Lyotard, 1994) e orientadas para a eficácia – um dos conceitos que, segundo Kliebard (1995), começa a se cristalizar nos finais do século XIX – que as escolas começam a ser interpretadas como símbolos por excelência do paradigma da eficácia. As escolas são conceitualizadas, no dizer de Hargreaves (1995), como grandes fábricas com as características específicas de uma linha de produção: padrões de especialização, controle centralizado, compartimentação e complexidade burocrática. A modernidade, na perspectiva de Simmel (1990), determina uma tensão entre o rápido desenvolvimento da ciência, tecnologia e conhecimento objetivo e a erosão do subjetivo e da cultura pessoal.

Tal situação de ruptura, experimentada pela escola e denunciada por vários autores – entre outros, Apple (1998b; 2001a), Gimeno (1998) e Torres Santomé (1996, 2000, 2001b) – repousa numa profunda crise do Estado-providência e numa outra, porventura mais complexa, a crise de identidade intimamente relacionada com os princípios iníquos de redistribuição.

A construção da identidade de um indivíduo passa necessária e obrigatoriamente pelas carteiras de uma sala de aula, passa pelo currículo. Como assinala Torres Santomé (1997), a formação da cidadania que desempenhou sempre um papel importante na construção dos modernos estados europeus foi-se concretizando paulatinamente, impondo-se nos currículos nacionais, com o intuito de conseguir, não só uma determinada unidade e coesão cultural, como também tecer uma rede de instituições que facilitaria a relação entre o Estado e os seus habitantes.

No entanto, esta problemática torna-se hoje muito mais complexa, uma vez que não colhe valorização significativa, a não ser que relacionada a numa perspectiva globalizante, sem contudo perder sua dimensão nacional. No dizer de Sampaio (1992), à escola é agora atribuída a tarefa de participar ativamente na construção da cidadania europeia, tarefa árdua, sobretudo, numa época em que se cristalizou a mundialização do capital (Chesnais, 1998). De acordo com Husson (1996, p. 119), a mundialização não só “tende a dissolver a unidade constitutiva do Estado e do capital nacional”, em que os produtos, para utilizar uma expressão *Petrelaniana*, são cada vez mais extraterritoriais, como também faz com que as fronteiras do próprio Estado se tornem fluidas. Progressivamente, prossegue o Husson (1996, p. 119), o Estado vai ficando impossibilitado de desenhar qualquer (tipo de) política, “contentando-se em tornar o seu território mais atrativo”, a um tecido econômico denso. Daí que, segundo Lafontaine (*apud* Giddens, 2000, p. 15), a globalização deva ser percebida como o amplo resultado de decisões políticas para desregular o mercado. Como resultado, acrescenta o autor, a economia mundial tornou-se uma “economia de cassino”, em que o cidadão comum não consegue jogar.

O estabelecimento deste novo padrão de planetarização da cidadania não tem sido uma questão pacífica, porquanto, segundo Chirot (1996), muitas das forças sociais que produzem as idéias através das quais as sociedades humanas interpretam e definem o seu modo de atuação, têm devotadamente resistido a este modelo de modernização, propondo caminhos de reorganização social que anulem os efeitos do capitalismo, do mercado e da industrialização. A título de exemplo, destacamos o Fórum Social Mundial realizado na cidade de Porto Alegre, no Brasil, em 2001, um encontro contra-hegemônico que, nas palavras de Chomsky (2001, p. 1), “proporciona uma oportunidade sem precedentes para a união de forças populares dos mais diversos setores nos países ricos e pobres”.

Como assinalam Gandin & Hypólito (2001), existe um consenso de que nos encontramos perante um generalizado processo de globalização que inclui

aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, étnicos e obviamente educacionais”. Nesta perspectiva que, para os autores, a educação tem desempenhado um papel preponderante, tanto no sentido de contribuir para a construção de uma hegemonia ideológica conservadora, quanto no de reforçar movimentos contra-hegemônicos. Há, no fundo, que lutar para que os benefícios da globalização – que até são muitos – se encontrem ao alcance de toda a sociedade.

Na verdade, o que está em causa não é propriamente a globalização em si, até porque ela trouxe consigo aspectos muito positivos. O que está em causa é o modo como tem vindo a ser pervertida e utilizada, participando da saga de injustiça e de desequilíbrios sociais perpetuando assim as políticas segregadas de redistribuição e de reconhecimento. É neste sentido que deve ser problematizada a globalização.

Estamos perante um desafio extremamente ambicioso, em que os recortes geográficos se diluem perante o poder soberano da história e cultura europeias, criando uma crise de identidade pela necessidade de uma recontextualização do nacional no global, sem que se destruam as “idiossincrasias” inerentes a cada país. A crise de identidade é assim uma crise de redistribuição, de reconhecimento, de integração, de adaptação e participação na construção dos novos padrões, uma problemática de evolução que, segundo Chirot (1996), se traduz numa complexa combinação de probabilidades e de decisões que funcionam de um modo cruel no âmbito da sociedade, onde a escola ocupa um lugar preponderante na construção das novas políticas sociais, confirmando-se como uma esfera política; deve-se, portanto, lutar por ela nessa base (Giroux, 1992). Em essência, e como salienta Fernandes (1998) é (também) uma crise de incerteza ideológica que cria arbitrariedades e dificuldades nas escolhas das finalidades a seguir.

A época atual caracteriza-se não pelo determinismo, unicidade, síntese e simplicidade mas sim pelo indeterminismo, diversidade, diferença e complexidade (Rosenau, 1992). Embora, tal como assinalam Carlson & Apple (2001), todos os momentos sejam recheados de incertezas, o fato é que a época contemporânea se tem determinado pelo colapso das comunidades, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do “eu” dentro de uma lógica de mercado. Nas palavras de Hypólito, Paraskeva & Gandin:

(...) a sociedade contemporânea desperta para o início do novo milênio mergulhada num conjunto de desafios extremamente complexos, sobretudo se ponderarmos as assimetrias sociais e econômicas que se vão multiplicando perante o requinte das estratégias impostas pelas dinâmicas do capitalismo, nas quais se espraiam os mecanismos e as políticas que fundamentam a globalização (2001, p. 1).

Os meios de produção não são os recursos naturais ou o trabalho mas sim o conhecimento. O valor social é agora criado pela produtividade e pela inova-

ção enquanto aplicações do conhecimento ao trabalho (Drucker, 1993). Atravessamos uma época que tem como pano de fundo uma condição social, na qual a vida econômica, política, organizacional e pessoal se estrutura em torno de princípios muito distintos dos que definiam a modernidade (Hargreaves, 1994). As sociedades atuais dependem muito das habilidades ministradas ao indivíduo enquanto cidadão, e o grande desafio para qualquer país reside na necessidade de aumentar o valor potencial daquilo que os seus cidadãos podem adicionar à economia global, desenvolvendo as suas habilidades e capacidades, melhorando os meios de relação entre tais habilidades e as dinâmicas de mercado (Reich, 1992). Enfim, é uma época que assiste, sobretudo a partir da década de 60, a uma ingovernabilidade e uma crise forte de valores (Dubiel, 1993).

No entanto, Moreira (1992) salienta que a crise fundamental do nosso tempo não é de identidade nacional, mas do Estado [providência] – uma criação humana, cultural e instrumental – que, segundo Estevão (1998, p. 57), se sentiu incapaz de acompanhar a evolução da sociedade e de satisfazer “as necessidades funcionais do próprio sistema econômico e social”, confrontando-se com uma crise de legitimização que colocaria em causa não só os fundamentos da sua intervenção política, como também do seu poder regulador.

O Estado-providência – noção que, segundo Walker (1996), se aplica a todas as sociedades capitalistas avançadas e que se caracteriza por um lado, pelas diferentes formas de intervenção do Estado no mercado privado, para modificar ou transformar as condições sociais e, por outro lado, pela manutenção de determinados serviços sociais, tais como segurança social, a habitação, saúde, etc. – surge como culminar de uma longa tradição do reformismo social, orientado para a igualdade de oportunidades e para a proteção de determinadas realidades sociais, como a pobreza, desemprego, terceira idade, saúde etc.

O Estado-providência [um conceito que se revela de um valor político extraordinariamente complexo (Barry, 1999)], legitimado pela expansão das políticas sociais, ou seja, pelo crescimento e êxito da democracia econômica (Estevão, 1998), viria, com o período de recessão econômica (Afonso, 1998), a esgotar a sua fórmula política, diluindo-se todas as suas potencialidades reformistas perante determinadas problemáticas sociais que começavam a multiplicar-se – evolução demográfica, recessão econômica, dívida pública, desemprego, inflação e crise fiscal (Estevão, 1998).

A esta crise não é alheia, segundo Fernandes (1998), a mudança justificada pela crescente complexidade da sociedade e a necessidade de fundamentação, em bases mais sólidas, de decisões cruciais para o indivíduo e para a sociedade. No fundo, o que está em causa são os princípios substantivos do Estado-providência nomeadamente, a sua responsabilidade na manutenção de uma determinada guarida social mínima e a promoção de uma igualdade social, aquilo que Minford (1996) denomina rede segura e equidade paternalista, respectivamente.

Nesta conformidade, e como refere Afonso (1998), o Estado acaba por se ver envolvido numa crise estrutural – acumulação e legitimação¹ – que, como assinala Estevão (1998, p. 57), o incapacitou de satisfazer as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social, remetendo-o para uma crise de legitimação que colocaria em causa os “fundamentos da sua intervenção política e do seu poder regulador e regulamentador das relações e dos conflitos sociais”. Instaura-se assim, uma crítica permanente ao Estado-providência, oriunda “dos setores liberais e conservadores que integram a chamada Nova Direita” (Afonso, 1998, p. 139).

Análise interessante surge-nos a proposta por Torres Santomé. Para esse autor, se a crise do petróleo da década de 70 do século passado abria a porta às políticas mercantilistas, o fato é que a queda do Muro de Berlim no final da década de 80 determinaria em muito o rumo das políticas sociais, em geral, e das educativas, em particular:

O Muro de Berlim, erguido na década de 60, simbolizava a fronteira entre os países capitalistas e os regimes comunistas. A queda do Muro viria a significar o triunfo da globalização do capitalismo; este aparecia como a única forma válida de organizar o mundo, sobretudo numa altura em que se levava a cabo reestruturações muito importantes tanto no campo da produção, distribuição e comercialização de bens de consumo, como nos meios de comunicação e das telecomunicações (2001b, p. 1-2).

O Estado-providência, que havia sido a estratégia capitalista face ao modelo “centralista democrático” dos países comunistas, não tinha já razão de ser perante a capitulação dos regimes comunistas. Sem um “inimigo visível”, após a “derrota histórica sofrida por aquilo a que a linguagem ideológica dominante cham(ou) de ‘comunismo’” (Sève, 2001, p. 26), o modelo capitalista inicia desta forma o estratégico desmantelamento do Estado-providência (a título de exemplo, na educação, uma das estratégias tem passado pelo desinvestimento propositado e acelerado na escola pública), entendido como verdadeiro empecilho para a consubstanciação da multiplicação da riqueza iníqua (Torres Santomé, 2001b), empurrando o Estado para uma crise e obrigando-o a políticas de (re)legitimação.

Esta tentativa de legitimação do Estado provoca profundas ambigüidades que se têm revelado cruciais no debate sobre as políticas curriculares e que nos remetem para a escola como um palco permanente de decisão, tanto no quadro normativo dos textos curriculares, quanto no quotidiano das práticas escolares. Na crise a que chegou a educação, a culpa não morre solteira. Ela é o corolário da estratégia da Nova Direita que conseguiu sedimentar, no senso comum, a noção de que as escolas (públicas) são as principais responsáveis pela crise económica atual. Apple (1993), baseando-se do raciocínio de Hall (1980), avança, afirmando que o ressurgimento da direita não deve ser entendi-

do apenas como o reflexo da crise. É muito mais do que isso. É a resposta à própria crise. Vivemos uma época em que, segundo Apple (1996), se cristalizou a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom. Daí que, segundo Fernández (1997), o sistema educativo tenha sofrido um processo de depreciação, no que diz respeito à sua concepção e caráter de bem público.

No entanto, e segundo Gimeno (1997), a assunção de que o público é mau e o privado é bom é errônea, porquanto a comparação do sistema público com o privado implicaria, pelo menos, três premissas metodológicas básicas que não são cumpridas: analisar as condições sócio-econômicas dos alunos que se encontram em ambos os sistemas; fundamentar essa comparação numa avaliação que considerasse variáveis relacionadas com uma gama ampla de objetivos educativos, elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos; e comparar ainda o rendimento escolar obtido. Torres Santomé sugere pelo menos duas distinções entre as escolas pública e privada:

(1) A sociedade não pode exercer diretamente um controle democrático das escolas privadas, uma vez que são os seus proprietários (confissões religiosas, grupos económicos, grupos militares, grupos ideológicos) que tomam as decisões e impõem os seus ideários a essas instituições. Pelo contrário, a escola pública tem obrigação de se governar de maneira mais democrática, contando com a participação não só das famílias, mas também das Câmaras Municipais e da própria Administração Educativa, ou seja, do próprio Governo eleito também democraticamente por toda a sociedade. (2) As instituições escolares privadas são controladas pela comunidade, mas de forma indireta, através das leis do mercado. É este quem orienta, de modo decisivo, as tomadas de decisão que se realizam pelos promotores da escola, bem como pelas famílias que lhe encomendam a educação das suas filhas e filhos. As instituições de ensino público podem e devem, para além de satisfazer as exigências do aparelho produtivo, contrariar as procuras mais exageradas desse mercado e que as poderiam relegar para lugares muito secundários, ou contradizer, ou não atender ao trabalho de conteúdos educativos, habilidades e valores mais altruístas e imprescindíveis para construir uma sociedade mais humana, democrática e justa (2001 a, p. 69-70).

Esta tensão entre o público e o privado tem-se atravessado na luta pelo verdadeiro significado da democracia (Apple, 2001c). Em síntese, a crise atual no sistema educativo não é (apenas) econômica mas de identidade e do Estado-providência, cuja necessidade de (re)legitimação passa pela redução dos seus limites, criando espaço às forças de mercado – desregulação e privatização – estratégia esta, algo contraditória, uma vez que, tenta um processo de partida quimicamente impossível: manutenção da acumulação de capital – conceito baluarte do capitalismo – e o reforço do padrão de justiça democrático, tudo isto vertebrado por uma gramática cultural e ideológica neoliberal – processo sobre o qual nos debruçamos com algum detalhe a seguir. No âmbito da educação,

como teremos ocasião de verificar mais adiante e para além dos planos *charter* e *choice* que oportunamente fomos avançando num outro espaço (Paraskeva, 2000a), esta estratégia tem-se vindo a expressar através do projeto *homeschooling* no fundo, uma estratégia de cristalização das reformas políticas neoliberais. Em suma, a crise tem um caráter determinante e determinado, uma vez que se fundamenta nos padrões desequilibrados de injustiça social, contribuindo também (não sem resistências) para sua perpetuação.

A lógica neoliberal

Na linha de frente das políticas educativas e curriculares atuais, encontra-se a nova aliança de restauração conservadora (Apple, 1993, 1996, 1998b), tendo como objetivo fundamental a modernização conservadora das políticas sociais e educacionais (Dale, 1989). Este movimento é liderado pelos neoliberais, englobando ainda os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional (Apple, 1998b). O neoliberalismo, enquanto projeto econômico, político e cultural (McChesney, 1999), contém significados, idéias e valores que fundamentam uma crença profunda no livre mercado, na desterritorialização do indivíduo, na perseguição do interesse próprio, como instrumentos únicos – no plano da eficácia – para a sedimentação de uma sociedade socialmente mais justa. Estamos perante uma construção ideológica que se apóia num repertório de estratégias através das quais o indivíduo/consumidor (e este conceito é vital na ideologia neoliberal) se subordina, se assimila e se exclui.

O neoliberalismo (res)urge, quer como alternativa (Hirsch, 1992) à crise social da década de 70, quer como parte integrante daquilo que, entre outros, Kolodko (1998), Chomsky (1999) e Boron (1999) denominam por *Washington Consensus*. Esse “consenso” surge como resposta à crise estrutural vivida na América Latina nos anos 80, traduzindo-se numa espécie de acordo conseguido em Washington entre o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Tesouro dos Estados Unidos, baseado na seguinte trindade: liberalizar o mais possível, privatizar o mais rapidamente possível, e ser rígido e áspero no que toca à política monetária e fiscal. Tal acordo determina não só o fim da tese do capital humano preconizada por Becker (correspondência linear entre desenvolvimento educativo e econômico), como também, e sobretudo, o descrédito na concepção macroeconômica de Keynes (1974). A noção de Estado-providência, e todas as suas lógicas – econômicas, políticas e culturais – entram em ruptura e, no fundo, é um cenário de crise – da organização *taylorista* do trabalho, do Estado de bem-estar, do Estado intervencionista, ecológica, do *fordismo* global e do indivíduo *fordista* – que estimula o emergir da doutrina neoliberal (Hirsch, 1992), muito impulsionada pelo pensamento macroeconômico de Milton Friedman. Também para Bourdieu (1998), o neoliberalismo, na qualida-

de de discurso dominante, descreve o mundo como uma ordem pura e perfeita, pronto a reprimir implacavelmente qualquer tipo de violação ou transgressão, através de sanções levadas a cabo pelos seus braços armados, nomeadamente o Fundo Monetário Internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que no fundo tem como grande objetivo reduzir os custos de produção, reduzir as despesas públicas e tornar o mundo mais flexível.

Apesar das várias denominações com que é frequentemente tratado (Nova Direita, neoliberalismo, neoconservadorismo, Nova Aliança de Restauração Conservadora), podemos, no entanto, detectar neste movimento duas tendências básicas nas correntes ideológicas que o fundamentam: uma liberal e outra conservadora. Segundo alguns autores (Aronowitz & Giroux, 1985; Shapiro, 1990), o neoliberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico; e o neoconservadorismo, com aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto o neoliberalismo se orienta por um Estado fraco, e uma racionalidade económica que é assegurada pela valorização do mercado, os neoconservadores preconizam um Estado forte e a força dos valores da família (Apple, 1998a; 1998b), movimentos estes que se encontram numa continuada formação (Apple & Oliver, 1996) para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

Ao questionar o Estado-providência, o neoliberalismo assume como grande objetivo reduzir (o mais possível) o campo de atuação do Estado (Friedman, 1982). É a lógica do mercado contra a lógica do Estado, subordinando-se a política que Marx denominara por reino da mercadoria, como forma única de regulação homeostática da sociedade. No fundo, o neoliberalismo traduz o início dos macroprogramas de ajuste estrutural (Lomnitz & Melnick, 1991), que documentam as crises morfológicas que os sistemas capitalistas atravessam (Gentili, 1994), inaugurando aquilo que se previa como a grande transformação do sistema económico ocidental, definido como *big market* (Polanyi, 1957). Para Friedman, a intervenção do governo na economia causa uma desmesurada multiplicação dos custos (Butler, 1985). As limitações impostas à liberdade económica ameaçam o progresso económico (Friedman, 1990). Ou seja, a redução do papel do governo assume-se como um objetivo crucial para o desenvolvimento económico (Friedman, 1992).

Como tivemos ocasião de afirmar num outro espaço (Paraskeva, 2000b) os grandes teóricos da “livre escolha”² – gênese do conceito neoliberal – entendem que o Estado não tem condições de gerir tanto os crescentes gastos e exigências da sociedade, quanto aquilo que é denunciado por Chomsky (1999) como a construção (necessária) de uma nova ordem social global, que se reja, por um lado, por uma crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho (Hayek, 1993) e, por outro, no enfraquecimento do Estado, na diminuição do gasto público, nos incentivos

desenhados em torno das privatizações, na planetarização dos modos de produção e de consumo (Nozick, 1988). Segundo Amin (1997, p. 135), a globalização tem exposto, de um modo cada vez mais evidente, as lógicas conflituosas do capitalismo e da democracia, começando a despertar na consciência das pessoas que o desenvolvimento de uma ordem social justa e democrática “se encontra circunscrito à verdadeira natureza do sistema”. Elliot (1998), para quem a globalização de mercados e de sistemas de produção geram um determinado nível de competição internacional, retirando a confiança ao estado-nação social democrata do pós-guerra, mais concretamente na sua capacidade de gerar um crescimento ilimitado, salienta que o Estado-providência emergiu numa crise profunda devido a derrapagens financeiras e cortes orçamentais resultantes da globalização e da perda de postos de trabalho, como consequência do desenvolvimento de novas tecnologias necessárias para a manutenção da competitividade global. A solução, segundo o autor (idem, ibidem), estava no Estado neoliberal com uma crença fortíssima na recontextualização do papel dos governos para o desempenho de uma função reguladora e distribuidora, no que tange à criação de riqueza. O escopo do estado neoliberal consiste no desenvolvimento do crescimento económico, encorajando a expansão das forças produtivas da sociedade, garantindo a circulação das mercadorias tanto no âmbito nacional, quanto no internacional, diante de cada vez maior competição internacional.

Para tal, tenta-se a sedimentação de uma determinada homogeneização cultural. Ou seja, por todo lado triunfa a cultura global, e de um extremo do planeta a outro expandiu-se uma estéril uniformidade, “um mesmo estilo de vida difundido pelos meios de comunicação de massas” (Harnecker, 2000, p. 193). De fato, por toda a parte se vêem “os mesmos filmes, as mesmas séries televisivas, as mesmas informações, as mesmas canções, os mesmos *slogans* publicitários, os mesmos objetos, a mesma roupa, os mesmos carros, o mesmo urbanismo, a mesma arquitetura, o mesmo tipo de apartamentos, com frequência mobiliados e decorados de forma idêntica ... Nos bairros remediados das grandes cidades do mundo, o encanto da diversidade perde o lugar diante da ofensiva da estandardização, da homogeneização e da uniformização” (Ramonet, *apud* Harnecker, 2000). Enquanto tradução de uma ideologia hegemônica (Apple, 1990, 1998a, 1998b), o neoliberalismo necessita trabalhar no nível do senso comum, construindo determinados quadros, redefinindo cenários, criando marcos apelativos, urdindo condições para que (embora com resistência) se imponha (naturalmente) a noção de que tudo se converte e se determina num valor mercantil. Isto implica uma percepção muito abrangente, relacionada com a expansão e generalização do universo mercantil que causa impacto, não apenas na realidade das coisas materiais, como também na materialidade da consciência (Wallerstein, 1991).

Em essência e segundo Harnecker (2000), o neoliberalismo “dentro da sua estratégia de poder” apresenta um projeto social, económico, político e ideoló-

gico. O projeto social fundamenta-se na “máxima fragmentação da sociedade, porque uma sociedade dividida – em que diferentes grupos minoritários não conseguem constituir-se numa maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor – é a melhor forma para a reprodução do sistema” (idem, p.167). O projeto político apóia-se num modelo político que consiste “num Estado mínimo para defender os interesses dos trabalhadores e um Estado forte para criar condições políticas que requer para o seu funcionamento econômico” (idem, p. 169). O projeto ideológico é “um projeto essencialmente conservador e reacionário, que procura defender e aumentar os privilégios de um ínfima minoria em nível mundial” (idem, p. 180). O projeto econômico apóia-se em “medidas econômicas para favorecer a livre circulação do capital”, nomeadamente, “a abertura incontrolada dos mercados; a desregulamentação ou eliminação de todas as regras para o capital estrangeiro; a privatização das empresas estatais das instituições que prestavam serviços sociais: educação, saúde, fundos de pensões, construção da habitação, etc., com a conseqüente redução do papel do Estado e das despesas sociais; a luta prioritária contra a inflação; a flexibilidade no plano laboral” (idem, p. 152).

O novo modelo político e econômico, fomentado pelas ideologias neoliberais, criou novas relações entre o Estado e os cidadãos, questionando o Estado-providência colocando em destaque os grupos econômicos mais poderosos, com mega-estruturas de comunicação ao seu serviço, a favor da minimização do papel dos governos e do Estado no que diz respeito às suas facetas de planificação, garantia e controle das políticas sociais e econômicas (Torres Santomé, 1997). O neoliberalismo constitui-se ainda como uma afronta a um grande quadro de representações sociais, onde a apetência inócua e global pelo lucro coloca em perigo “as necessidades culturais das comunidades específicas, a importância dos afetos humanos e laços tradicionais, o sentido da história como processo vivo, o enraizamento de homens e mulheres em lugares específicos” (Eagleton, 1999, p. 121), em essência, a “preciosidade daquilo que não pode ser comprado nem vendido”.

No que tange à educação, a Nova Direita reitera que esta deve submeter-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade, otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que o primado da gestão educativa se sobrepõe e dilui o da democratização autêntica. Daí que se intensifiquem, ainda que ao abrigo de retóricas de descentralização, participação e autonomia, os controles administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos, com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se, assim, a eficácia nos resultados, de acordo com os ritmos específicos do mercado, até porque, como assinalam Ball, Bowe & Gewirtz (1994), o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández (1997), muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da

gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares.

Quer como cultura de antecipação (neoliberalismo), quer como cultura de reação (neoconservadorismo), a Nova Direita consegue diluir suas contradições – por um lado, os neoconservadores mobilizam os argumentos da racionalidade economia neoliberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e impõem padrões elevados, *curricula* e avaliações nacionais, por outro, os neoliberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recurso de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação, tornando-a um produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas, tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX. Assim, “ao abrigo das políticas da Nova Direita as crianças são percebidas como um custo para o qual os pais têm responsabilidade, o seu bem-estar psicológico e físico é da responsabilidade dos pais e o seu futuro depende em grande parte da capacidade dos pais terem ou não acesso a determinados recursos” (Atwool, 1999, p. 387).

Em suma, numa época em que o Estado-providência revela incapacidade de liderança, o discurso da doutrina neoliberal tem forte incidência no fenómeno educativo e curricular. Nele a autonomia, privatização, competitividade, descentralização e prestação de contas se tornam os padrões dominantes, sobretudo nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, Inglaterra (não esquecendo a Austrália, Nova Zelândia, Japão, Coreia, África do Sul), países que lideram a aplicação e difusão destas novas fórmulas de política e práticas educativas, às quais Portugal, como país periférico (mas mais do que nunca *global dependente*) não tem podido ser insensível. Vivemos uma época que testemunha “vários movimentos reformistas *visando* à melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, envolvimento parental nas escolas e mais livre escolha” (Marques, 1999, p. 33).

No âmbito da educação, e para além dos planos *choice* e *charter*, emerge agora nos Estados Unidos da América, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão, na Coreia e na África do Sul, o projeto *homeschooling*, na linha estratégica de desmonopolização do Estado e de cristalização, das reformas políticas capitalistas atualmente designadas, neoliberais, e que têm contribuído para que todos, tal como nos sugerem Althusser, Rancière & Macherey (1979), continuemos a ler *O Capital*, como o quadro que teima ainda em descrever o real que nos rodeia diariamente, com todos os seus dramas e sonhos.

Cristalização do Projeto Neoliberal

Na continuidade das políticas neoliberais, cujo grande objetivo visa à construção de um novo formato global (Chomsky, 1999), inicia-se em 1991, nos Estados Unidos³, e em 1994, no Canadá⁴, mais uma reforma escolar – aliás, profundamente estrutural – com a implementação das escolas *charter*, entendida como um novo pulmão para a escola pública (Manno, Finn, Bierlein & Vanourek, 1998), que não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar (NSCS, 1998)⁵. Segundo o AFT (1997)⁶, as reformas *charter* visam diluir a crise de confiança e credibilidade que se instaurou no sistema público de ensino, tornando as escolas mais inovadoras, mais responsáveis e objetivas nos seus resultados, catalisadoras e regeneradoras da melhoria do sistema público, criadoras de melhores oportunidades profissionais para os professores (Paraskeva, 2000a).

De acordo com estudos publicados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, constatamos que, das 800 escolas *charter* que se encontram em funcionamento, cerca de 60% surgiram das bases, tendo como principais impulsionadores, os professores – que se opõem à burocracia vigente e ao modelo tradicional de ensino e entendem poder realizar projetos na educação de uma forma diferente; os pais – que, insatisfeitos com o sistema escolar, lutam por uma melhor escola para os seus filhos; e organizações comunitárias sem fins lucrativos, que defendem um processo educativo que ministre mais habilidades técnicas e experiência. Com base em inquéritos realizados, o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América do Norte apurou dezenove categorias sobre a razão pela qual eram fundadas as escolas *charter*. Entre elas: (1) concretizar um ideal educativo; (2) buscar maior autonomia quanto às questões organizacionais e governamentais; (3) servir a uma população específica; (4) responder a questões econômicas; (5) conseguir o envolvimento e o compromisso dos pais; (6) atrair os alunos e os pais (AFT, 1997).

Assinala o documento (AFT, 1997) que as escolas *charter* devem fundamentar-se em níveis acadêmicos elevados e professores qualificados, pautando-se por padrões de competitividade e eficácia. Estas instituições são, na verdade, laboratórios onde se testam novas idéias, novos métodos, onde se refinam novos modelos e estruturas de gestão. Assim, a escola *charter* é um dos mecanismos de implantação do projeto neoliberal no âmbito educacional nos Estados Unidos. Segundo Vanourek, Manno, Finn & Bierlein (1997), é o que há de melhor, em termos de reforma educativa e curricular, para crianças com péssimas experiências educativas, para crianças em situação de risco e para evitar o abandono escolar. Para estes autores, tais escolas se encontram estruturadas de acordo com os desejos dos professores, alunos, pais e comunidade, têm elevados padrões educacionais, classes pouco numerosas, e nela os professores sentem-se (re)dignificados. Ou seja, como assinalam os autores, as escolas

charter conseguem responder ao desejo de reforma e de credibilização do sistema público de ensino, injetando-lhe liberdade, escolha e prestação de contas conseguindo desta forma uma educação melhor. Criou-se assim nos pais a sensação de que as escolas *charter* são a “última chance de reformar a educação. Dito de outro modo, é fazer ou morrer” (Vanourek, Manno, Finn & Bierlein, 1997).

No que diz respeito à realidade portuguesa, e inserido no projeto de reforma neoliberal, assistimos hoje em dia ao novo modelo de gestão, previsto pelo Decreto-Lei n.º 115/A-98, de 4 de maio, que estabelece os aspectos fundamentais para uma nova organização do sistema educativo, impondo assim o regime de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, modelo que surge denunciado por Paraskeva & Morgado (1998) como uma nova ferramenta ideológica (neoliberal). Este novo modelo, assentado na autonomia e na descentralização – baluartes da nova organização educativa que se quer fomentadora da democracia, da igualdade de oportunidades e da qualidade – projeta para a escola um envelope estrutural que compreende os seguintes órgãos: assembleia de escola, conselho administrativo, conselho pedagógico e conselho/direção executivo(a). É de acordo com este novo modelo – que designamos novo envelope ou pacote organizacional – que irá se realizar o também previsto no Artigo 3º do referido Decreto-Lei: a autonomia da escola, traduzida num determinado projeto educativo, num regulamento interno e num plano anual de actividades.

Todavia, e tal como já referimos anteriormente, uma outra reforma, na linha da lógica neoliberal começa também a cristalizar-se com alguma solidez nos Estados Unidos, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália, na Nova Zelândia, no Japão, na Coreia e na África do Sul, começando a inflamar outros pontos do globo; assim, Portugal certamente encontrará muitas dificuldades em construir as suas imunidades. Referimo-nos ao *homeschooling*, um projeto que surge como reação à incapacidade demonstrada pelas instituições escolares, e que tem contado com enorme adesão por parte dos pais, além de ser bastante impulsionado por movimentos religiosos. As origens do *homeschooling* remontam aos finais da década de 60, com Raymond Moore e John Holt, representando um e outro perspectivas bem distintas, determinantes das duas grandes correntes que viriam a influenciar o movimento. O primeiro, muito ligado à direita religiosa, e o segundo, mais identificado com as dinâmicas da contracultura levada a cabo pela esquerda. No entanto, em maio de 1997 (altura em que uma aluna – Rebecca Sealfon, de Nova York – do programa *homeschooling*, ganhou pela primeira vez, o *National Spelling Bee*, num concurso que envolvia 245 candidatos) o *homeschooling* seria transplantado definitivamente para a ribalta das políticas sociais, de uma maneira geral, e das políticas educativas, de modo particular (Lyman, 1998). Moore e Holt revelam-se agastados com o declínio da qualidade da educação. Para Holt, o que era mais importante na aprendizagem realizada em

casa para o crescimento da criança no mundo, não era o fato de a casa ser melhor escola que a escola, mas precisamente o fato de que a casa não era, de todo, escola. Ou seja, a casa, local onde se dava a aprendizagem, não era um espaço artificial, montado propositalmente para nela acontecer aprendizagem, e no qual não acontece mais nada a não ser aprendizagem. “O lar é sim uma instituição humana fundamental, natural, orgânica, central, o fundamento de todas as outras instituições humanas” (Holt, 1981). O autor (idem, ibidem) criticava ainda o caráter compulsivo da escola, entendendo-a como uma violação grosseira às liberdades individuais de cada um, advogando uma reforma profunda no sistema escolar.

De acordo com Holt (1964), a maior parte dos pais não se encontrava preparada para a encetar a reforma de que o sistema necessitava. Servindo-se da sua longa experiência como professor, denuncia o fato de as escolas estarem a retardar a curiosidade natural das crianças. Em essência, Holt espriaia toda a sua filosofia – aprender vivendo – , uma filosofia que viria a ser caracterizada por *unschooling*. Assim, o programa *homeschooling* implica por inerência um *unschooling*, ou seja, um claro contraste em relação ao que se passa nas escolas e que, de acordo com Fetteroll (2000, p. 2-3), se circunscreve a cinco etapas, nomeadamente: (1) iniciam-se com uma atenção cuidada face aos interesses da criança; (2) garantir que a criança tenha oportunidade de expandir os seus próprios interesses; (3) não deve existir uma preocupação em criar uma criança educada mas que a criança aprenda por si própria; (4) contrariamente ao que aprendemos na escola (o conhecimento está guardado em livros e ler é a única maneira de apreendê-lo), o conhecimento é livre. Estamos rodeados de conhecimento; (5) a apreensão de conhecimento não se faz através de abordagens lineares. Assim, e segundo Paine (2000), o *unschooling* implica retirar o processo de educação da escolarização, permitindo que esta ocorra de uma forma natural, conduzida pelos interesses, paixões, necessidades, desejos e crenças, com o intuito de satisfazer objetivos imediatos ou mediatos. O essencial deste gênero de aprendizagem é que ela se torna significativa para a criança. A aprendizagem natural permite que o processo ocorra sem interferências, num determinado contexto social, onde a criança não se encontra isolada do mundo de ações com significado. A aprendizagem natural é muito similar ao *unschooling*, segue apenas o senso comum, constrói-se a partir do interior do próprio indivíduo, crescendo e procurando relações diretas com o real. Daí que a observação e a demonstração sejam palavras-chave neste processo de aprendizagem.

No que tange aos Estados Unidos, mais concretamente no estado de Wisconsin, e de acordo com a WPA (s.d)⁷, o *homeschooling* (o termo referido na lei é *home-based private educational program*), prescreve (1) a existência de 875 horas de instrução, que poderão ocorrer durante um período de 175 dias, a um ritmo de cinco horas por dia. Os pais, ao planificarem as etapas da aprendiza-

gem, consideram as mais variadas maneiras através das quais ocorrerá a instrução, ou seja, o projeto/programa privado de educação doméstica é muito mais do que uma relação convencional de ensino (o professor fala e o aluno ouve), podendo os alunos aprenderem através de uma variedade de mecanismos e estratégias, nomeadamente jogos educacionais, filmes, vídeos, computadores, experiências práticas que lhes permite a aprendizagem por descoberta, etc; (2) um currículo apoiado numa seqüencialidade progressiva, isto é, é necessário um projeto educativo em que os novos conhecimentos se apoiem naquilo que o aluno já aprendeu; (3) o propósito principal do programa é facultar uma educação privada religiosa; (4) o programa é privado. Segundo a NHA (s.d.)⁸ (que tem como propósito advogar a escolha individual e liberdade na educação, servir as famílias que escolhem o programa *homeschooling* e informar o público em geral a respeito do programa *homeschooling*), o programa *homeschooling* é extremamente positivo, dado que não só fortalece as dinâmicas familiares e da comunidade, como também providencia uma alternativa crível às escolas convencionais, poupa dinheiro ao contribuinte e oferece perspectivas valiosas de aprendizagem e de educação:

As pessoas nascem prontas a aprender. A aprendizagem envolve-nos a todos diariamente. Viver e aprender não são atividades separadas. A aprendizagem não pode ser restrita a um determinado tempo e espaço. Aprender é maravilhoso e poderoso demais para poder ser limitado apenas às escolas convencionais. As crianças necessitam de amor e de apoio dos seus familiares e das comunidades, tal como os adultos. Ao longo dos tempos, as famílias educam os filhos para serem adultos competentes e munidos de conhecimentos. Basta os pais formularem o desejo de construir um programa homeschooling para que efetivamente tal desejo se concretize (NHA, s.d., p. 2).

Estamos perante um programa “acessível” que continua a exhibir muita adesão, movimentando já milhões de pessoas. Embora os números variem (segundo Lines (1997, p. 4), em 1985, o número de alunos rondava os 50 mil e, em 1995, oscilava entre os 500 mil e os 750 mil alunos], o fato é que, e segundo o HSLDA (2000)⁹ e o NHERI (2000)¹⁰, num estudo realizado entre 1994-1996, existiam 1,23 milhões de estudantes (com uma margem de erro de 10%) no programa *homeschooling* nos Estados Unidos. Mais, segundo o mesmo estudo, o número total de estudantes que aderiram ao programa *homeschooling* é superior ao total de alunos nas escolas em alguns dos estados menores dos Estados Unidos. Ainda de acordo com Ray (1996), assistimos a um movimento que tem registado um crescimento anual situado entre os 15% e os 40%.

No caso concreto do Canadá e de acordo com a AHEA (s.d.:1)¹¹, o “*homeschooling* é um modo de vida diferente, um novo – na realidade, antigo – modo de aprender e que é pouco comum para a maior parte das pessoas” que tem por base uma filosofia muito própria. Assim, prossegue o documento, “é

importante perceber que o *homeschooling* não é a escola em casa. Pelo contrário, é um modo de aprendizagem completamente diferente, baseado nas formas naturais de aprendizagem que aconteceram no período pré-escolar de cada um” (AHEA, s.d., p. 1). Ou seja, um processo de aprendizagem sem *stress*, um modelo de aprendizagem relacional. Ao assumir-se como alternativa à escola formal, o *homeschooling* assume-se como um projeto interessado “no ensino de determinadas habilidades, nomeadamente, leitura, escrita, matemática, como investigar, como usar o dicionário, a enciclopédia e a biblioteca” (AHEA, s.d., p. 1). Assim, reitera-se que a grande preocupação não está no conhecimento que se difunde (existe atualmente tanta informação no globo que é impossível a criança aprender tudo), mas sim em criar condições à criança, através da aprendizagem de determinadas habilidades para que esta possa construir suas próprias ferramentas para a apreensão do conhecimento necessário. Além disso, o *homeschooling* estabelece uma crença profunda na eficácia do ensino tutorial, salientando que a aprendizagem acontece de um modo mais robusto e solidificado numa situação de um para um. Outra questão importante é que, para os defensores deste “novo modelo educativo”, se se estabelecer uma comparação com aquilo que se aprende nas escolas públicas, no *homeschooling* aprende-se muito mais em menos tempo e com muito menos esforço. Daí que o *homeschooling* se revele um projeto de aprendizagem mais agradável, “muito menos fastidioso que a escola pública dado que a aprendizagem acontece com toda a naturalidade, não levando os jovens até à exaustão”. Mais, e “porque não é preciso saber tudo para se ensinar” (e porque) a melhor maneira de aprender é ensinar” (AHEA, s.d., p. 1), o *homeschooling* aceita, como tutores, os pais, os irmãos mais velhos, até porque umas das “grandes recompensas do projeto é que a aprendizagem acontece mutuamente no seio da família (AHEA, s.d.).

Tomando agora como exemplo o caso da Austrália, “o *homeschooling* surge também como uma alternativa prática e de sucesso à educação baseada na escola, permitindo às famílias escolher perante a abundância de materiais e abordagens educativas disponíveis, selecionando apenas aqueles elementos que entendem enquadrar-se nas características individuais educativas da criança e nas necessidades educativas da família” (HSTa, s.d.)¹². Deste modo, as famílias que “pretendem um maior controle sobre a educação dos seus filhos assumem total responsabilidade pelos programas de aprendizagem das suas crianças, ensinando-lhes em casa” (HSTa, s.d.). Na Austrália, o *homeschooling* consegue cativar a sensibilidade do cidadão graças a um conjunto de fatores, nomeadamente, a falta de confiança nas instituições educativas do Estado, perda de influência na determinação das agendas educativas, conflito entre os valores difundidos pela escola e os da família, ausência de uma atenção individual às crianças com necessidades educativas especiais, preocupação com a queda nos padrões académicos, preocupação com as influências negativas e

danos provocados por nefastas socializações, ausência de uma sólida educação espiritual (HSTb, s.d.). Assim, o *homeschooling* apresenta características muito distintas da educação ocorrida na escola, ou seja, os pais envolvem-se diretamente na educação dos seus filhos, com as mães a desempenharem o lugar de professoras na maior parte dos casos, os programas de aprendizagem perdem a sua estrutura formal, assumindo um aspecto muito mais informal, espontâneo e gerando experiências de aprendizagem interessantes (HSTc, s.d.).

Tomando a realidade do Reino Unido como objeto de análise, Torres Santomé (2001b, p. 10) situa “a escola em casa” – *homeschooling* – como um projeto que emerge não só na seqüência das “repercussões dos discursos contra a escola(rização) pública e em especial contra os professorado da rede pública”, como também (por conseqüência) cria condições para a reconfiguração social da família “que usurpa por completo o papel das instituições escolares”. Estamos perante uma “revolução silenciosa” (HEAS, *apud* Torres Santomé, 2001b, p. 10) que transdimensiona o papel social da família, exaltando o “explorar de novas possibilidades educativas” (e prometendo) abordagens de aprendizagem com base na diversidade, criatividade e individualidade” (HEAS, s.d.)¹³.

À grande adesão que tem tido o movimento *homeschooling*, não é insensível o papel levado a cabo por determinado segmento dos *mass media* na difusão do referido projeto. Assim, o matutino londrino *The Guardian* de 27 de Outubro de 1999 (*apud*, Smith) dá conta de 10 mil famílias (com um aumento de 100 por mês) a optarem pelo (*novel*) modelo, destacando que as crianças que são ensinadas em casa tornam-se leitores entusiastas e prolíficos e apresentam um crescimento socialmente sólido.

De acordo com Apple (2001b, p. 172), os dados sobre o *homeschooling* nem sempre são muito precisos e, na maior parte dos casos, são extremamente difíceis de compilar. No entanto, segundo o autor – que se baseia nas estatísticas fornecidas pela NHERI (2000) – estima-se que se encontrem neste modelo alternativo de ensino cerca de 1,5 milhões de crianças, um modelo que tem registado um ritmo de crescimento, à escala de 15% ao ano.

Fundamentalmente, o *homeschooling* consiste na educação em casa e não na escola (Lines, 1993). Assim, o *homeschooling* é um projeto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança é um fato, daí que não existe uma única forma de concretizar sua implementação. Apesar de ser muito importante partilhar o modo como outras famílias estão a efetuar o seu projeto *homeschooling*, cada família vale por si própria e deve construir o seu próprio projeto curricular familiar que sirva aos interesses e às necessidades da família. Estamos perante um movimento que, tal como já dissemos, tem como grandes impulsionadores Moore e Holt. Ambos possuíam uma imagem muito forte nos Estados Unidos. No entanto, no início da década de 80, a direita religiosa viria a revelar-se como o grupo dominante na liderança do projeto *homeschooling*, alterando por completo a verdadeira essência do movimento:

de um movimento que emerge face à descrença desmesurada nos trilhos que a escola perseguia, enquanto instituição pública, o *homeschooling* viria a transformar-se numa estratégia de consolidação de valores e lógicas conservadores, de cristalização dos valores religiosos, um espaço de segregação. Paulatinamente, o pensamento de Holt se desvanece, ganhando força as dinâmicas sugeridas por Moore e seus percursores. O ideal de Holt, o quadro social proposto por Illich (1985), perverter-se-ia por completo, ao abrigo de uma fundamentação evidente: a crise da instituição chamada escola. Esta estratégia de perversão de conceitos ou ideais, que em outro local e relacionado com outras temáticas deixamos já denunciado como fazendo parte de uma das muitas estratégias do projeto neoliberal (Paraskeva, 2000a), surge também denunciada por vários autores – entre eles Apple, 1996, 1998a, 1998b, 2001b; Torres Santomé, 2001a, 2001b –, para quem o sistema público de ensino se encontra em crise face ao desinvestimento propositado de que tem sido vítima. De fato, e tal como salienta Torres Santomé (2000, p. 11) “a escola sempre esteve e estará desajustada. Se olharmos para a história da educação não há ninguém que diga que a escola está a cumprir aquilo que se lhe pede. Em nenhum momento da história. E isso é uma característica particular da escola. No entanto, penso que atualmente os desajustamentos são muito maiores, dado estarmos a atravessar um período de grandes transformações, como é exemplo a revolução da informação”. Mais, para o autor (idem, ibidem), o acesso à informação continua a ser ferido do ponto de vista democrático. É neste contexto de crise que se dá aquilo que Hall (1980) denunciou como a reformulação da direita, desenvolvendo estratégias políticas que implicam uma convivência aguda entre o(s) governo(s) e a economia e que passam, pela criação de uma ideologia orgânica que tenta alargar-se a toda a sociedade e que cria uma nova forma de vontade popular nacional. Tal estratégia intervém no nível do senso comum, influenciando de um modo cada vez mais determinante a consciência prática das pessoas. Assim, a crise e as situações de ruptura que as escolas têm enfrentado, prendem-se a um estrangulamento paulatino (em quase todos os níveis), que têm vindo a viver, com o intuito de descredibilizar o ensino público, começando a despertar, no nível do senso comum, a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom (Apple, 1996, 1998b).

Tal como podemos constatar, tanto os projetos das escolas *charter* quanto os programas *homeschooling* impõem-se como ferramentas da estratégia neoliberal, que passa pela diminuição progressiva, não só do poder, como também do papel social da escola, enquanto instituição pública. Na verdade, se os projetos das escolas *charter* devem ser percebidos como a recredibilização da educação formal, os programas *homeschooling*, dado que têm na *world wide web* uma grande base de apoio, não só colocam em causa muitos dos princípios mais elementares da educação pública, como ainda contribuem para a multiplicação dos desequilíbrios sociais. Com efeito, e tal como assinala Torres Santomé,

a Internet, “é um canal com todo o tipo e classe de informações” (Torres Santomé, 2000, p. 11), e o acesso à informação que veicula “depende muito de como os professores procuram essa informação e a utilizam, e de como ensinam os alunos a utilizá-la” (idem, ibidem). Neste contexto um dos grandes objetivos de todos os projetos educativos deve passar pela formação de “pessoas capacitadas para lutar pela democratização e acesso à informação”, o que implica a assunção de uma perspectiva crítica da educação, aprendendo a descobrir não só o modo e as razões pelas quais se manipula determinada informação, como também quem se beneficia e quem sai prejudicado com a ocultação de tal informação (idem, ibidem).

No fundo, os programas *homeschooling* (tal como, aliás, o projeto das escolas *charter*) continuam a encobrir o debate em torno da velha questão *spenceriana*: “qual é o conhecimento socialmente mais valioso?” (Spencer, 1902, p. 39), dado que o currículo que veiculam continua ser uma poderosa arma de segregação, construído na base de opções e seleções, garantindo a perpetuação da ordem social estabelecida. Na verdade, e à semelhança do que acontecia na educação formal, o currículo surge no projeto *homeschooling* como veículo privilegiado de difusão de determinado padrão cultural, que se fundamenta num constante silenciar das vozes dos mais desfavorecidos. Nesse projeto, tanto o currículo quanto os manuais surgem (novamente) como os grandes (re)configuradores das práticas educativas, anulando-se por completo o professor, enquanto agente substantivo do processo educativo, numa estratégia que se tem apoiado na falácia da tecnologia. Dito de outro modo, esperar que a tecnologia seja o mecanismo através do qual a sociedade encontrará e fabricará patamares de igualdade é das mais ingênuas ilusões. Quanto à *world wide web*, se para muitos (e estamos aqui a falar, provavelmente, em milhões) é um sonho, e outros (e estamos também a falar de milhões¹⁴) nem fazem a mínima idéia da sua existência. Estamos perante uma *virtuarrealidade* inatingível para milhões e milhões de pessoas. No entanto, construiu-se a noção falaciosa, no nível do senso comum, de que na *Web* todos somos iguais, precisamente porque todos temos acesso ao mesmo padrão de informação. Na verdade, e sem o intuito de querer aqui realizar uma apologia da escola tradicional, até porque nesta, tal como denuncia Gomes, “a esmagadora maioria tinha [também] acesso ao insucesso” (Gomes, 1990, p. 47), o fato é que, porque nos encontramos comprometidos na luta por uma educação que transpire justiça social, nos cumpre o dever de problematizar algumas das conseqüências do funeral antecipado da escola tradicional e do conseqüente emergir de uma educação paralela, mas sobretudo alternativa, expressa através da nova *escol@*.

<http://www.que.escol@?>

De fato, a pergunta impõe-se. Se a educação convencional se revelou pouco expedita na liderança da transformação social e na criação de uma sociedade mais justa, contribuindo para o abrir de chagas sociais profundas, o fato é que o emergir de determinados movimentos sociais que conseguem construir no senso comum a idéia (pervertida) de uma sociedade sem escolas, deve de todo constituir motivo de profunda preocupação. O êxito do projeto neoliberal deve-se sobretudo à sua política de ação no senso comum – e nisto, muito contribuíram, e têm ainda contribuído, os *mídia* – conseguindo fabricar paulatinamente uma “Estadofobia” no cidadão comum, chegando-se a confundir conceitos básicos que devem sedimentar qualquer sociedade, como por exemplo, o conceito de instituições de bem público. A escola – tal como a saúde, água e electricidade, ao deixar de ser monopólio do Estado – não deixa de ser um bem público, e será sempre nessa base que deve estar o objeto da sua dialética, tal como aliás, o faz o mercado. Assim, e para além da perversão de determinados conceitos que consubstanciam os argumentos do projeto neoliberal (inovação, democracia, autonomia curricular, eficácia, padrões, diversidade, privatização, qualidade), importa também considerar outras questões.

Em primeiro lugar, a problemática do conhecimento. O programa *homeschooling*, tal como a educação convencional insere-se na linha de “dogmatização” do conhecimento a ser difundido. É neste contexto que entendemos que o projeto neoliberal é tão maligno quanto as crises do padrão pós-moderno gerando, segundo Pérez Gomez (1997), uma ambigüidade que deriva da matriz sócioeconômica do mercado e que se caracteriza pelos seguintes aspectos: a promoção paradoxal do individualismo exacerbado e da conformação social; ecletismo acrítico e imoral expresso num pensamento único e débil; individualização e debilitação da autoridade; importância transcendental da informação como fonte de poder; obsessão pela eficácia como objetivo prioritário da vida social; mito da ciência; concepção a-histórica da realidade; império do efêmero num paraíso de mutações constantes; urgência e consolidação de movimentos alternativos. O projeto neoliberal, mais do que adiar a reforma dos conteúdos, mais do que hipotecar a problematização do conhecimento a ser ministrado, delimita o campo em que essa análise acontece. Assim, tanto o conhecimento, quanto as formas de experiência mais valiosas para os alunos (Beyer & Liston, 1996), continuam a ser representações conseguidas e extraídas nos limites (máximos) impostos.

Não se discerne a problemática do conhecimento com base em reformas lineares e simplistas. Tal problemática deve, tal como já dissemos oportunamente num outro texto (Paraskeva, 2001), tentar desnudar os conflitos ideológicos e culturais que se encontram subjacentes a estas dinâmicas neoliberais. O projeto neoliberal, por conveniência, não consegue criar espaço (natural) para

uma discussão aberta e salutar sobre o conhecimento socialmente válido, porventura a gênese de toda a problemática educacional e isto porque, como assinala Boomer *et al* (1992), em essência esta polêmica assenta em três aspectos cruciais intimamente relacionados: um sistema educativo, que de um modo geral – sobretudo em quase todos os países ocidentais – se caracteriza por uma subordinação face aos mitos educacionais da sociedade (dignificados e convertidos em teorias nas universidades); os professores sujeitam-se aos mitos do sistema (rarefazem os mitos em programas curriculares, manuais, testes padronizados e exames públicos); e os alunos sujeitam-se aos professores que coreografam todos os mitos em disciplinas. Cada gênero educacional permanece com os seus próprios rituais, linguagem, seqüências e ambientes e cada um com o seu próprio valor (por exemplo, a física clássica, vale muito mais, em termos sociais, que arte popular ou o “punk rock”, ou ainda a educação sexual).

Outra questão de fundo trazida pelo programa *homeschooling* e que requer alguma atenção é a socialização. Embora, de acordo com Ray (1999), as crianças inseridas no programa *homeschooling* apresentem padrões de ajustamento emocional e social muito superiores às restantes crianças inseridas nas escolas convencionais, o fato é que este programa conduz, no limite, à “coocoonização”* da criança, fazendo-a crescer num mundo que se assume como frágil em ferramentas para a compreensão do real que o circunda. No entanto, retenha-se que, para os defensores do programa *homeschooling*, a problemática da socialização é precisamente o grande motivo para as crianças não irem à escola. Nas palavras de Bunday (1999), a questão da socialização tem sido indevidamente levantada por alguns investigadores, dado que vários estudos revelam que os padrões de autoestima das crianças inseridas no programa *homeschooling* é superior ao das crianças inseridas na educação convencional, destacando que o programa *homeschooling* não afeta socialmente as crianças. No entanto, embora a família possua argumentos necessários para o desenvolvimento lúcido da criança, o fato é que tais utensílios não são de modo algum suficientes para que a criança possa interpretar convenientemente o real, atuando como um agente de transformação social. O espírito de partilha na aprendizagem acontece num território muito reduzido e, contrariamente ao que acontecia na educação convencional, onde a criança cedo se apercebia como um **entre** muitos outros, o programa *homeschooling* ignora por completo a importância desta dimensão social, criando uma relação cataléptica entre a criança e o social. Além do mais, o programa *homeschooling* parece-nos sofrer de um dos sintomas que abalam a educação convencional, que é o fato de a aprendizagem se constituir só como um exercício futuro.

Com Torres Santomé (2001b, p. 9) salientamos que o projeto *homeschooling*, re-situa o papel da família na sociedade. Na verdade, o projeto neoliberal recontextualiza a instituição familiar como “âmbito prioritário na tomada de decisões públicas (produzindo-se) uma privatização das responsabilida-

des sociais”, como se o papel da família na construção de uma sociedade democrática crítica pudesse estar divorciado da cidadania.

Finalmente a questão do professor. O descrédito do sistema público de ensino passou muito pela imagem que se foi construindo em torno da pessoa do professor. Nas palavras de Nóvoa, na viragem deste milênio, a classe docente deambula por entre quatro grandes questões, nomeadamente: “do excesso da retórica política e dos *mass media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes” (Nóvoa, 1999). O programa *homeschooling* é o culminar da fragilização da classe docente, dado que a esta classe se imputam culpas pela crise de sucesso que vivem as escolas. Trivializou-se a profissão professor/professora. Frequentemente o professor, enquanto classe profissional, surge na lista de profissões que correm um sério risco de extinção. A sociedade, ao acusar a escola (mais precisamente a educação convencional) de incapacidade de resposta face às crises sociais, atinge também os professores, uma vez que entende serem eles os grandes culpados, por exemplo, pelos níveis medíocres de qualidade a que se tem assistido. No entanto, o professor é apenas um espelho da sociedade em que se insere e, em essência, é a imagem da formação que lhe ministram. Daí que a (falta de) coragem política para mexer convenientemente, tanto na formação inicial, quanto na formação contínua de professores, deve também ser entendida como parte integrante da estratégia de descrédito do sistema público de educação. Na verdade, o programa *homeschooling* coloca em causa o professor dado que consegue criar legitimidade para construir um projeto educativo, cuja operacionalização se dá à margem do professor.

Em qualquer dos exemplos apresentados, constatamos que os aspectos substantivos das políticas educativas deixam de ser planificados de acordo com as necessidades do indivíduo e passam a submeter-se não só aos critérios de escolha, por parte dos pais como também às tomadas de decisão do mercado. Constrói-se um mundo com base em classes com eficaz poder de escolha e de aquisição (Honderich, 1990) sob a batuta do mercado, que almeja deixar transparecer que é politicamente descomprometido. Em essência, os programas de escolha educacional (projeto das escolas *charter*, programas *homeschooling*), cruciais no projeto de reforma neoliberal, impõem um processo apoiado na construção de uma identidade própria (no caso português, através da elaboração de um projeto de escola), dando expressão à sua autonomia, que não é mais do que uma crença na conversão do Estado em Estado mínimo (Gimeno, 1997), e uma fé profunda na matriz do mercado, que consegue criar, no senso comum, uma recodificação perigosa dos discursos e das práticas educativas e curriculares. Com efeito, a velha educação convencional se revelou sempre como um projeto

social carente de justiça, sufocando quotidianamente, mais do que a verdade, as vozes dos mais desfavorecidos. É com grande preocupação que assistimos à implementação e cristalização de mais uma reforma – os programas *homeschooling*. Embora surja em consequência da crise da educação convencional, não só coloca em causa baluartes essenciais da civilização humana, nomeadamente a escola, como continua a adiar intencionalmente a problematização em torno do conhecimento que deve constituir o projeto educacional de uma determinada sociedade. Na verdade, se a educação convencional provocou uma crise profunda, até porque, tal como salienta Gomes, só “a poeira do tempo não nos permite distinguir já, lucidamente, aqueles que foram ficando cobertos pelo musgo do insucesso”, adiantando que “os que teriam, em princípio algum sucesso, pelo menos escolar, seriam ‘nosso tempo’ uns *happy few*” (Gomes, 1990, p. 47), a educação alternativa emergente – mais concretamente, os programas *homeschooling* – fundamentada numa plataforma *outra* de socialização, veiculada fundamentalmente pela *world wide web*, incorre das mesmas “travestizações” do conhecimento. De uma escola que sempre teve, na carteira e na ardósia, os ícones identificativos de um espaço muito próprio e inconfundível, através do qual aluno e professor interagiam, assistimos paulatinamente ao emergir de uma noção alternativa à idéia de escola, que tem no lar o território por excelência. A virtualidade da *web* quase que prepara a extrema-unção, não só do “quadro-negro” das salas de aulas, como também da própria classe docente, e que no fundo, adultera determinados princípios que até então se encontravam confinados à escola, nomeadamente, “a função socializadora, instrutiva e educativa” (Pérez Gómez, 1998, p. 255-260). De uma sala de aula tida “como santuário dos professores” (Bullough, 1987, p. 92), caracterizada como um espaço “sacrossanto” um “elemento central na cultura escolar” (idem, *ibidem*), emerge um espaço diferente, onde o protagonismo do professor se esvanece, até porque se esvazia, por completo, o sentido social desse lugar. Daí que, muito naturalmente, e com toda a justificada preocupação, se impõe a questão: que escol@? Esta questão ganha ainda mais profundidade quando convocamos o raciocínio de Da Silva (199, p. 7-8) que nos coloca como “sobreviventes” de uma época que se define como paradoxal. Com efeito, se, por um lado, “vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas, intensificadas, em que, potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais (por outro lado) vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e de violência, de anulação e negação das capacidades humanas, (um tempo) em que vemos aumentadas as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos em que um número cada vez maior de pessoas vêm, cada vez mais, diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão das suas virtualidades especificamente humanas”. Deste arranjo não podem ser dissociadas as propostas (reformadoras) que corporizam a agenda da modernização conservadora.

No fundo, as políticas neoliberais parecem, tal como adverte Torres Santomé (2001b, p. 9), “reforçar o famoso *slogan* de Margaret Thatcher de que *não existe sociedade, só indivíduos e famílias*”.

Considerações finais

Não há uma fórmula única para qualquer reforma que se pretenda efetuar no sistema educativo. No entanto, isto não impede a afirmação de algumas convicções pelas quais todo e qualquer processo de reforma se deve nortear, nomeadamente: um compromisso com a igualdade; a defesa de níveis elevados a serem atingidos por todos os alunos; o reconhecimento das reais necessidades da sala de aula, centrando-se nas verdadeiras necessidades de alunos e de professores; as parcerias entre alunos, professores, pais e comunidade; o currículo como um *continuum* de tomadas de decisão; a melhoria da formação profissional dos professores; a criação de condições para a colegialidade e inovação; a reforma da administração; a defesa da escola como um bem público; a reformulação não só da forma mas também dos conteúdos escolares; a valorização da diversidade cultural existente; a coragem de manter o que está bem e melhorar apenas o que está mal; o processo participativo; a luta pela defesa de um padrão cultural e ideológico comum mínimo que crie espaço à alteridade. Ora, é precisamente isto que as soluções avançadas pelo projeto neoliberal não conseguem fazer. Mais do que ignorar a escola como um fato social que tem uma matriz muito mais alargada do que a que nos é fornecida pela racionalidade econômica, tentam por completo anular a própria idéia de escola. Ela surge, no fundo como a grande culpada das crises sociais. Ora, a reforma do sistema educativo não pode se assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado e na subjugação da educação ao mercado, continuando por se discutir uma questão ancestral que, pela sua complexidade, se persiste em adiar: qual o conhecimento mais valioso a ser veiculado pela educação?

Se “privatizar” fosse a solução, a educação teria sido sempre um bem público sem nunca as escolas terem sido públicas, e provavelmente hoje estaríamos numa outra plataforma de problematização. No entanto, continuamos ainda a lutar por uma educação justa e igual, atributos aliás, que não são visíveis no projeto neoliberal (Tomlinson, 1994), numa altura em que assistimos a uma tentativa de “monopolização do monopólio” ou, dito de outro modo, à mercadorização de instituições. Independentemente da sua fundamentação social, econômica, cultural, política, ideológica e religiosa, a educação deverá ser sempre um propósito público ou então, estará (sempre) em causa a própria essência da democracia. No entanto, ao abrigo do projeto neoliberal, embora as escolas sejam potencialmente espaços viáveis para a consecução da prática democrática, o fato é que os seus processos e resultados têm reproduzido e

difundido padrões de desigualdade e injustiça social que se haviam proposto atenuar, na base de uma reconversão de determinados conceitos que se vão paulatinamente sedimentando no senso comum.

A virtualidade certamente não resolverá algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiça sociais são bem reais e têm sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais. Esta educação alternativa representa um abalo social mais perigoso que o anterior, até porque se assenta num pressuposto erroneamente interpretado de tecnologia. Tal como assinala Noble, criou-se uma redoma falaciosa em torno do verdadeiro propósito e natureza da tecnologia:

Na nossa sociedade, a tecnologia é vista como um processo autónomo. É algo constituído e visto à margem de tudo como se tivesse vida própria, independente das intenções sociais, poder e privilégio. Examinamos a tecnologia como se fosse algo que mudasse constantemente, e que constantemente provoca alterações profundas na vida das escolas. Decerto que isto é parcialmente verdade. No entanto, se nos debruçarmos sobre o que mudou e sobre o que tem vindo a mudar podemos incorrer no erro de não questionar quais as relações que permanecem inalteráveis. De entre estas, as mais importantes são as desigualdades económicas e culturais que dominam a nossa sociedade (1984, p. XI-XIII).

A tecnologia, que avaliza socialmente a *world wide web*, não pode ser vista como uma mera soma de *hardware* e *software*. De fato, é muito mais do que isto. De acordo com Woodward (1980), a tecnologia “corporiza uma forma de pensamento que orienta a pessoa para uma abordagem muito específica do mundo”. Ou seja, a produção do conhecimento através dos computadores envolve formas de pensamento que, de acordo com a atual condição do campo educacional, são essencialmente técnicas. A perversão da solução (ou das soluções) para a crise que se vive na educação, levada a cabo pelo projeto social neoliberal, passa também pela intencional perversão das potencialidades da tecnologia, porque ao abrigo desta até a verdadeira noção de escola perde sentido social. Urge pois continuar a lutar pela escolarização como um bem público, contra a domesticação política que tem inflamado o debate educativo contribuindo para que a educação em geral e o currículo, em particular, se constituam numa efectiva base para que os mais desfavorecidos (afinal, a esmagadora maioria) tenham (tomem e transformem a própria concepção de) poder.

Notas

1. Ver a propósito cf. MAESTRE, A. (1993) Introducción. In: Dubiel, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos, 1993. O autor defende que a crise de legitimação significava na década de 60 uma das últimas esperanças da esquerda mundial para transformar o sistema capitalista.

2. Este conceito é extremamente importante no projeto neoliberal e configura a base através da qual se conceptualiza a resolução dos dilemas em que se encontram os sistemas educativos. Em países como os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Canadá, esta perspectiva surge implementada através dos planos *choice* e programas *voucher*. A escolha, ou a capacidade (econômica) de poder escolher é a saída para a crise dos sistemas educativos. Esta temática pode ser mais aprofundada em, FRIEDMAN, M. et al (1997) *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press.
 3. A primeira *charter school* surge no estado de Minesota, em 1991 (St. Paul's City Academy), criada pelos próprios professores, que sentiam que a educação tradicional não se revelava eficaz no combate ao insucesso escolar.
 4. Canada's Charter Schools: Initial Report. *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canadá, 1998. Segundo o documento, a primeira legislação surge em 1994, no estado de Alberta. Ainda de acordo com o *Canada's Charter School: Initial Report*, as escolas *charter* são autônomas e destinadas a realizar inovações no domínio organizativo e curricular, com o intuito de melhorarem a aprendizagem dos alunos. No entanto, assinala o mesmo documento que a eficácia destas escolas depende fundamentalmente do clima regulador e da assistência técnica, que é da responsabilidade do governo.
 5. NSCS National Study of Charter Schools.
 6. Report of Charter Schools Research Project..
 7. The Wisconsin Parents Association.
 8. National Homeschool Association.
 9. Home School Legal Defense Association.
 10. National Home Education Research Institute
 11. Alberta Home Education Association.
 12. Home School Today.
 13. Home Education Advisory Service
 14. A este respeito, lembremo-nos das crianças de Angola, ou das de Timor, ou das da Eritréia, ou das da Somália.
- * Nota do Editor: O termo "coocoonização" origina-se da palavra *coocoon*. O verbo *to cocoon* (do substantivo *coocoon*=casulo), segundo o Dictionary of English Language and Culture, Longman (Londres, 1992), significa "manter em um abrigo de proteção" contra as dificuldades do mundo, através da riqueza da vida em família.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFT. *Report of Charter Schools Research Project*. Washington, D.C.: United States Department of Education, 1997.

- AHEA (s.d.) Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*.
Wysiwyg: <http://www.abhome-ed.org>
- ALTHUSSER, L., RANCIÈRE, J., & MACHEREY, P. *Ler o Capital*, Volume 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- AMIN, S. *Capitalism in the age of globalization*. London: Zed Books, 1997.
- APPLE, M. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1990.
- APPLE, M. *Official knowledge; democrats education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993.
- APPLE, M. *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press, 1996.
- APPLE, M. & OLIVER, A. Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teachers College Record*, Volume 97 (3) 1996, p. 419-445.
- APPLE, M. Educar à maneira da direita. As escolas e aliança conservadora. In J. Pacheco; J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, 1998a.
- APPLE, M. Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, n° 2, 1998b, p. 181-200.
- APPLE, M. *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang, 1999a.
- APPLE, M. Se avaliar o professor é a pergunta, qual é a resposta. In: I. Veiga & M. Cunha (Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editores, 1999b, p. 67-79.
- APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, Volume 1 (1), 2001a, p. 5-33. <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- APPLE, M. *Educating the 'right' way. Markets, standards, god and inequality*. New York: Routledge Falmer, 2001b.
- APPLE, M. Standards, markets, and creating school failure. *Rethinking Schools*, Volume 15 (3), 2001c. <http://rethinkingschools.org>
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- ATWOOL, N. New Zealand children in the 1990s: beneficiaries of new right economic policy? *Children & Society*, n° 13, p. 380-393, 1999.
- BALL, S; BOWE, R., e GEWIRTZ, S. Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, 1994, p. 13- 25.
- BARRY, N. *Welfare*. Buckingham. Open University Press, 1999.
- BEYER, L. & Liston, D. *Curriculum in conflict. Social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press, 1996.
- BOOMER, G; LESTER, N.; ONORE, C, & COOK, J. *Negotiation the curriculum*. London: The Falmer Press, 1992.
- BORON, A. Os "novos leviatãs" e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: E. Sader & P. Gentili (Orgs.) *Pós-neoliberalismo II. Que estado para que democracia?*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 7 – 67.

- BOURDIEU, P. Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*, December, 1998.
- BULLOUGH, R. Accommodation and tension: teachers, teacher role and the culture of the teacher. In: J. Smith (ed) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, 1987.
- BUNDAY, K. Socialization: a great reason not to go to school. *Learn in Freedom*, 1999, p. 1-3. <http://learninfreedom.org>
- BUTLER, E. *Milton Friedman: A guide to his economic thought*. Aldershot: Gower, 1985.
- Canada's Charter Schools: Initial Report. *The Society for the Advancement of Excellence in Education*. Alberta, 1998.
- CARLSON, D , & APPLE, M Teoria educacional crítica em tempos de incerteza. In: A. Hypólito & L. Gadndin (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Porto: Didáctica, 2001. (no prelo).
- CHESNAIS, F. A Mundialização do capital e as causas das ameaças de barbárie. In *O Livro negro do capitalismo*. Lisboa: Campo das Letras, 1998.
- CHIROT, D. *How societies change*. London: Pine Forge Press, 1996.
- CHOMSKY, N. *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press, 1999.
- CHOMSKY, N. Por que o Forum Social Mundial. *Forum Social Mundial*. Porto Alegre. Biblioteca das Alternativas, 2001.
- DALE, R. *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press, 1989.
- DRUCKER, P. *Post capitalist society*. New York: Harper Business, 1993.
- DUBIEL, H. *Que es neoconservadorismo?* Barcelona: Anthropos, 1993.
- EAGLETON, T. Burke e a benevolência. In: M. Filomena Louro *et al* (Orgs.) *Inquérito à modernidade*. Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, 1999, p. 119-127.
- ELLIOTT, J. Living with ambiguity and contradiction: the challenges for educational research in positioning itself for the 21st century. Key Note Adress. *European Conference for Educational Research (ECER)*, September Ljubljana, 1998.
- ESTEVÃO, C. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- FERNANDES, M. A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, 1998, p. 7-32.
- FERNÁNDEZ, M. Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In: J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga, 1997.
- FETTEROLL, J. Five steps to unschooling. *Home Education Magazine*, 2000, p. 1-3. <http://www.home-ed-magazine.com>
- FRIEDMAN, M. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- FRIEDMAN, M. *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt, 1990.

- FRIEDMAN, M. An interview with Milton Friedman. *The Region*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis, 1992.
- FRIEDMAN, M. et al. *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press, 1997.
- GANDIN, L. & HYPÓLITO, A. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: GANDIN, L. & HYPÓLITO, A. (Orgs.) *Educação em tempo de incertezas*. Porto: Didáctica, 2001 (no prelo).
- GENTILI, P. *Poder econômico, ideologia y educación*. Buenos Aires: Miño Y Dávila Editores, 1994.
- GIDDENS, A. *The third way and its critics*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- GIMENO, J. La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. In: J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga, 1997.
- GIMENO, J. *Poderes Inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- GIROUX, H. *Border Crossings; cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1992.
- GOMES, A. Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 1990, p. 45-49.
- HALL, S. Popular democratic vs authoritarian populist: two ways of talking democracy seriously. In: A. Hunt (ed). *Marxism and democracy*. London: Lawrence and Wishart, 1980.
- HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994.
- HARGREAVES, A. Beyond collaboration: critical teacher development in the postmodern age. In: J. Smith (Ed.). *Critical discourse on teacher development*. London: Cassell, 1995.
- HARNECKER, M. *Tornar possível o impossível. A esquerda no limiar do século XXI*. Porto: Campo das Letras, 2000.
- HAYEK, F. *A desnacionalización del dinero*. Madrid: Unión Editorial, 1993.
- HEAS, (s.d.) *Home Education Advisory Service* <http://www.heas.org.uk>
- HIRSCH, J. Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In: J. Hirsch et al (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego, 1992.
- HOLT, J. *How children fail*. New York: Pitman, 1964.
- HOLT, J. *Teach your own*. New York: Delacorte, 1981.
- HONDERICH, T. *Conservantism*. London: Hamish Hamilton, 1990.
- HSLDA. Home School Legal Defense Association. *The home school report*. <http://www.leah.org/hsllda.html>, 2000.
- HSTa (s.d.) *Home School Today*. Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home <http://www.adelaide.net.au/~mbpaine/homescho.html>

- HSTb (s.d.) *Home School Today*. Reasons for homeschooling. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>
- HSTc (s.d.) *Home School Today*. Characteristics of homeschooling. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>
- HUSSON, M. *Miséria do capital. Uma crítica ao neoliberalismo*. Lisboa: Terramar, 1996.
- HYPÓLITO, A., PARASKEVA, J. & GANDIN, L. Manifesto. *Currículo sem Fronteiras*. <http://www.curriculosemfronteiras.org>, 2001
- IBÁÑEZ, R. Possibilidade y necesidad de la educación. In A. Masota et al *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykson, 1989, p. 375-378.
- Illich, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KEYNES, J. *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- KLIEBARD, H. *The struggle for the american curriculum*. London. Routledge, 1995.
- KOLODKO, G. Economic neoliberalism became almost irrelevant. *The Poland Library*. <http://www.masterpage.com>, 1998.
- LINES, P. *Homeschooling: Private choices and public obligations*. Washington: United State Department of Education, Office Research, 1993.
- LINES, P. *Homeschooling: An overview for educational policymakers*. United States Department of Education Working Paper, 1997.
- LOMNITZ, L. & MELNICK, A. *Chile's middle class. A struggle for survival in the face of neoliberalism*. London: Lynne Rienner Editors, 1991.
- LYMAN, I. Homeschooling. Back to the future? *Policy Analysis*, nº 294., p. 1-13, 1998.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa; Grádiva, 1994.
- MANNO, B., FINN, C., BIERLEIN, L. e VANOUREK, G. Charter Schools: Accomplishments and dilemmas. *Teachers College Record*. Vol. 99, nº 3, 1998, p. 537-558.
- MARQUES, R. Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsh e Ted Sizer. In: Investigar e formar em educação. *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Volume 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999, p. 27-43.
- MCCHESENEY, R. Introduction. In: N. Chomsky (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press, 1999.
- MINFORD, P. The role of social services: a view from the new right. In M. Loney; R. Boccock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage, 1996.
- MOREIRA, A. *Política educativa: construção da europa e identidade nacional*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 1992.
- NHA (s.d) National Homeschool Association. *Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>

- NHERI. *National Home Education Research Institute* <http://www.nheri.org>, 2000.
- NOBLE, D. *Forces of production: a social history of industrial automation*. New York: Alfred A. Knopf, 1984.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Conferência proferida na Universidade de S. Paulo*. Brasil, (policopiado), 1999.
- NOZIK, R. *Anarquia, estado y utopia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- NSCS. *National study of charter schools: executive summary*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: United States Department of Education, 1998.
- OCDE *O ensino na sociedade moderna*. Porto: ASA, 1998.
- PAINE, B. Deschooling, unschooling and natural learning, *Homeschooling Today* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/natural.html>, 2000.
- PARASKEVA, J. & MORGADO. Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica. In: J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.) *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 107-126.
- PARASKEVA, J. & MORGADO, J. *(Re)visão curricular do ensino secundário. Gritos e ecos de um silêncio cumprido*. Porto: ASA, 2001.
- PARASKEVA, J. Projeto neoliberal: a (re)codificação do discurso e das práticas curriculares. Comunicação apresentada no *V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. O particular e o global no virar do milénio. Algarve: Universidade do Algarve, 2000a.
- PARASKEVA, J. O Texto e o contexto da integração curricular em Portugal. *Cadernos de Educação*, 9 (15) p. 35-56, 2000b.
- PARASKEVA, J. *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA, 2001.
- PÉREZ GOMÉZ, A. La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedade neoliberal*. Madrid: Morata, 1998, p. 255-260.
- POLANYI, K. *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press, 1957.
- RAY, B. *National Home education Research Institute* <http://www.nheri.org>, 1996.
- RAY, B. *Home Schooling on the Threshold: A Survey of Research at the Dawn of the New Millennium*. National Home Education Research Institute <http://www.nheri.org>, 1999.
- REICH, R. *Work of nations*. New York: Vintage Books, 1992.
- ROSA, R. Debate. Comunicação sobre a situação actual, problemas e desafios do sistema educativo português. In *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992 p. 143-144.

- ROSENAU, P. *Post modernism and the social sciences: insights, inroads, and instructions*. Princeton, Princeton University Press, 1992.
- SAMPAIO, J. *Política educativa: construção da Europa e identidade nacional*: Lisboa. *Conselho Nacional da Educação*, 1992.
- SÈVE, L. *Começar pelos fins. A nova questão comunista*. Porto: Campo das Letras, 2001.
- SHAPIRO, S. *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1990.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMMEL, G. *The conflict in modern culture and other essays*. New York. Teachers College Press, 1990.
- SMITH, J. Editorial *Educate Online*. <http://www.educate.co.uk>
- SPENCER, H. *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: Williams and Norgate, 1902.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 1997.
- TOMLINSON, S. Introduction: educational reforms - ideologies and visions. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, 1994, p. 1- 9.
- TORRES SANTOMÉ, J. The presence of different cultures in schools: possibilities of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4 (1), 1996, p. 25-41.
- TORRES SANTOMÉ, J. Sistema escolar y atención a la diversidad: la lucha contra la exclusión. In: J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga, 1997.
- TORRES SANTOMÉ, J. Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “a Página”. *Jornal a Página da Educação*, nº 87. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/>, 2000.
- TORRES SANTOMÉ, J. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo Sem Fronteiras*, Volume 1 (1), pp. 51-80. <http://www.curriculosemfronteiras.org>, 2001a.
- TORRES SANTOMÉ, J. *La educación y la resituación política de la institución familiar: Algunas perversidades*. Artigo não publicado. Referenciado com a autorização do autor, 2001b.
- VANOUREK, G., MANNO, B., FINN, C., & BIERLEIN, L. (1997). *Charter Schools in Action Project. Final Report, Part I. Charter Schools as seen by those who know them best*. Hudson: Hudson Institute, 1997.
- WALKER, A. The Social construction of dependency in old age. In M. Loney; R. Boccock; J. Clarke; A. Cochrane; P. Graham & M. Wilson. *The State and the market*. London: Sage, 1996.
- WALLERSTEIN, I. *Unthinking social science. The limits of nineteenth century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1991.

WOODWARD, K. *The myths of information: technology and postindustrial culture*.
Madison: Coda, 1980.

WPA – Wisconsin Parents Association. *Homeschooling in Wisconsin. At home learning*.
Wisconsin: Wisconsin Parents Association, (s.d).

João M. Paraskeva é professor da Universidade do Minho, em Braga, Portugal e Honorary Fellow do Departamento de Currículo e Instrução e Estudos de Política Educativa da Universidade de Wisconsin – Madison, Estados Unidos da América.

Endereço para correspondência:

E-mail: jmparaskeva@facstaff.wisc.edu



INTERCEPTANDO CURRÍCULOS:

produzindo novas subjetividades

Ada Beatriz Gallicchio Kroef

RESUMO - *Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades.* O presente artigo consiste num exercício analítico que enfoca a política cultural enquanto currículo. Currículo entendido como prática subjetivante. Prática capaz tanto de reafirmar os movimentos de reterritorialização, através das representações e dos investimentos nos territórios identitários, quanto de apontar as possibilidades de rupturas, cortes, intercepções de fluxos/desejos. O exercício de análise visa cartografar a escola como uma máquina que produz espaços lisos e estriados. Uma máquina produtora e produzida por movimentos simultâneos de capturas e rupturas, com possibilidades de *tornar-se* um *devir* que denomino de *zona catalisadora de saberes*. Para tanto utilizo conceitos de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Os conceitos elencados são: cultura(s), subjetividade capitalística e seus movimentos de desterritorialização e reterritorialização, identidade(s), poder-saber, máquina(s), processos criativos ou processos de singularização. **Palavras-chave:** currículo, política cultural, subjetividades, zona catalisadora de saberes, processos e cortes.

ABSTRACT – *Intercepting curricula: producing new subjectivities.* The present article consists of an analytic exercise that focuses on cultural policy as curriculum. Curriculum is understood as a subjectifying practice, a practice capable of both reassuring the movements of re-territorializing, through representation and investments in the identity territories, and pointing out to possibilities of rupture, breaks, and flow/desire interceptions. This analysis exercise points toward mapping the school as a machine that produces smooth and wrinkled spaces. A machine that produces (and is produced by) simultaneous movements of rupture and capture, with the possibility of *becoming*, what I call *knowledge catalyzer zone*. For such, I use concepts from authors such as Gilles Deleuze, Félix Guattari and Michel Foucault. The concepts featured in the paper are culture, capitalistic subjectivity and its de-territorializing and re-territorializing movements, identity(ies), power-knowledge, machine(s), creative processes or singularization processes.

Key-words: curriculum, cultural policy, subjectivities, knowledge catalyzer zone, processes and breaks.

O presente artigo¹ consiste num exercício analítico que enfoca a política cultural enquanto currículo. Currículo entendido como uma prática subjetivante. Prática capaz tanto de reafirmar os movimentos de reterritorialização, através das representações e dos investimentos nos territórios identitários, quanto de apontar as possibilidades de rupturas, cortes, intercepções de fluxos-desejos.

O exercício de análise visa cartografar a escola como máquina que produz espaços lisos e estriados. Uma máquina produtora/produzida por rupturas e capturas. Desta forma qualificar a escola como máquina não implica em submetê-la a contradições e bipolaridades, mas em considerá-la em seus movimentos simultâneos, velozes e efêmeros de reterritorialização, quando a escola captura os saberes em nome de um currículo, em nome da cultura, e de desterritorialização, quando corta fluxos, intercepta o currículo, (re)ativa saberes, rompendo com as distribuições e organizações hierárquicas, através de trocas que acessam diferentes universos existenciais constitutivos dos processos criativos. Aponto possibilidades da escola *tornar-se* um devir que denomino *zona catalisadora de saberes*, utilizando conceitos, como ferramentas, de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Os conceitos elencados são: cultura(s), subjetividade capitalística e seus movimentos de desterritorialização e reterritorialização, identidade(s), poder-saber, máquina(s), processos criativos ou processos de singularização.

Martelando conceitos

Os conceitos, por mim elencados, abordam uma concepção de mundo, entendido como um acontecimento, uma multiplicidade que, enquanto tal, não se distribui em pares binários, em oposições ou dicotomias. Trata-se de um mundo imanente ao universo que atravessa este estudo cartográfico.

Faz-se necessário traçar um breve esboço de como Deleuze e Guattari concebem este mundo. Para eles, é produção de fluxos e cortes em qualquer nível, direção e sentido. Cortes são intercepções que implicam, alteram os fluxos. Os elementos, os componentes, os pedaços, as partes, os objetos parciais, as *máquinas* funcionam ao mesmo tempo como fluxo e corte. As *máquinas*, acopladas umas às outras, são sempre “cortes-fluxos, de onde brota o desejo, e que são a sua produtividade, fazendo sempre a inserção do produzir no produto” (Deleuze & Guattari, s/d, p. 40). Neste processo, “o desejo faz constantemente a ligação de fluxos contínuos e de objetos parciais, essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, corre e corta” (Ibidem, p. 11).

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, o desejo não está relacionado à falta, não implica em nenhuma necessidade, porque não há centro referencial. O desejo corta/liga linhas de forças de processos mutantes de produção do mundo, produzindo a diferença. Desejo é fluxo e não falta, vontade, necessidade, pois não há sujeito. Há produções, produção de produção: autopoiese. “Já não há

homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro, e liga as máquinas. Há por todo o lado máquinas produtoras ou desejan-tes. (...) eu e não-eu, exterior e interior, já nada querem dizer” (Ibidem, p. 8).

Cultura(s), subjetividades e identidade(s)

Entendendo que a cultura é imanente à produção do mundo, sendo produ-to/ produtora de identidades e subjetividades, apresento uma discussão preli-minar de suas relações, matizadas pela noção de poder-saber proposta por Michel Foucault.

O conceito de cultura varia conforme diferentes abordagens e fundamen-tações teórico-metodológicas. É importante destacar que, neste artigo, não será realizada uma revisão dessas diferentes definições e, conseqüentemente, das formas de analisar as produções culturais; mas, serão apontados alguns ele-mentos que constituem uma certa noção de cultura que utilizo em minhas análises.

A concepção que exponho inscreve-se entre as análises ditas pós-modernas, apresentando aproximações com as perspectivas pós-estruturalistas e com os Estudos Culturais. Tem em comum com as mesmas a desnaturalização da existência de um único ponto central irradiador de uma cultura, por conside-rar as pluralidades e a desconstituição da dicotomia erudito/popular, tão cara às concepções e análises modernas, marcadas pelo evolucionismo e eurocentrismo. Nesta perspectiva, cultura não se apresenta de forma homogê-neia e monolítica, mas sim plural, polifônica e, por isso, é considerada “cultu-ras”. Culturas que envolvem trocas de saberes e conhecimentos com orienta-ções e composições variadas, ao contrário de concepções fundamentadas no pensamento moderno, que elegem uma cultura dominante enquanto modelo civilizatório e/ou coeficiente de medição, produzindo a binariedade erudito/popular; logo, determinando quem possui ou não possui Cultura e Conheci-mento.

A concepção apresentada a seguir associa culturas e saberes não como centros, uma vez que se utiliza de uma leitura foucaultiana baseada na catego-ria poder-saber, que aborda o poder como algo que circula e se processa em rede. O poder consiste em relações de forças, configurando práticas ou sabe-res. Segundo Foucault (1996, p. 83): “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede”.

As culturas são constituídas por saberes. Deleuze (1992) entende a con-cepção foucaultiana de saberes como *formas* de relações de forças, *formas* de poderes. O autor afirma sobre a relação entre os conceitos de saber e poder que:

o poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de forças, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongamento de Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento. É uma outra dimensão que não a do saber, ainda que o poder e o saber constituam mistos concretamente inseparáveis (p. 122-125, grifos meus).

Na obra *Foucault*, Deleuze (1988) aponta que:

*entre o poder e o saber há diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas de natureza, já que o poder não passa por formas, apenas por forças. O saber diz respeito a **matérias formadas (substâncias)** e a **funções formalizadas, repartidas segmento a segmento sob as duas condições formais, ver e falar, luz e linguagem (...)** (p. 81).*

Assim, percebe-se que, nesta pressuposição recíproca, o saber captura o poder, mudando sua natureza, dando-lhe forma. Esta captura também pode ocorrer no sentido inverso: o poder alterar a natureza do saber. Daí, uma categoria inseparável, poder-saber. Enquanto *agenciamento prático*², os saberes agregam um número indefinido de substâncias de expressão, envolvendo uma heterogeneidade de componentes com orientações diferentes em um estrato ou contexto histórico. Diferente da formalização científica, os saberes são periféricos, locais, regionais, com sentidos e vetores variados. Foucault (op. cit., p.170) afirma que o saber das pessoas “não é de forma alguma um saber comum, um bom senso mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam”.

Na medida em que o saber está articulado ao poder e que este se processa em rede e produz relações, é possível argumentar que a produção cultural acarreta movimentos e mutações imanentes ao processo de criação do mundo produzido pela diferença – diferença que se afirma na diferença, cortando os fluxos traçados pelas noções de origem, identidade, semelhança e igualdade, característicos da subjetividade *capitalística*.

Deleuze e Guattari entendem que a subjetividade é coletiva, produzida por componentes materiais e imateriais heterogêneos. Subjetividade pressupõe territorialidades, onde a noção de território envolve as transversalizações entre os seres humanos e o não-humano.

Os territórios dos modos de subjetivação são propostos não no sentido de fronteiras político-geográficas aplicadas aos movimentos sociais, nem como resíduos de centros referenciais relativizados, mas como velocidades finitas que produzem uma composição, conformam uma corporeidade e possuem contornos provisórios, singulares, num movimento infinito. Os territórios sustentam comportamentos e, neles, desemboca pragmaticamente toda uma série de

práticas e de investimentos nos tempos e espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. Deleuze e Guattari não associam a subjetividade às identidades. As identidades são consideradas territórios da subjetividade *capitalística*.

A subjetividade *capitalística* consiste em um dos modos de subjetivação, capturando os componentes heterogêneos com o objetivo de torná-los estereotipados através de sobrecodificações, isto é, da produção de significados reduzidos e limitados, a fim de garantir a reprodução da lógica dominante, da lógica do capital. Os territórios capitalísticos correspondem à referência e ao reconhecimento em um determinado padrão – subjetividade fechada em si mesma, em identidades.

Esta subjetividade, a *capitalística*, investe na sujeição pelo controle do signo através da produção de sentidos (modelos). Estereótipos são produzidos de forma semelhante às linhas de montagens e incorporados nas existências particulares, modelando comportamentos, distribuindo as pessoas em identidades já reconhecidas, padronizando ações pelas representações. Este é um processo de homogeneização onde as diferenças são absorvidas e distribuídas em identidades, idades, sexos, etnias com comportamentos preestabelecidos e previsíveis. Tal processo consiste em um movimento de captura, de pasteurização³, de banalização da subjetividade produzida, caracterizando um determinado território que constitui a formação de quadros identitários, ou seja, as identidades. Segundo Guattari (1986):

a identidade é aquilo que faz passar as diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável (...) o que interessa à subjetividade capitalística não é o processo de singularização, mas justamente o resultado de sua circunscrição aos modos de identificação dessa subjetividade dominante (p. 68-69).

Conforme essa perspectiva, a produção de identidades é uma estratégia de controle porque opera através do esquadrinhamento, da seleção de elementos característicos e da diferença opositiva. Ao mesmo tempo que agrupa, segrega e imobiliza, levando às reterritorializações e ao fechamento de grupos sobre si mesmos.

Esta concepção distingue-se das categorizações que procuram diferenciar as identidades globais das identidades locais, atribuindo às identidades uma positividade inserida num processo em constante transformação. A diferença entre essas categorizações e os autores aqui tratados radica na noção de representação. Para Deleuze e Guattari, representação e identidades são elementos inseparáveis que levam ao fechamento em territórios e implicam num imobilismo porque operam pela equivalência, quando da fixação de um referente que funciona como centro operador de sobrecodificações. Eles abandonam a representação porque consideram os territórios como composições provisórias marcadas pela exterioridade.

As possibilidades de escapar e de criar novas relações e sentidos, rompendo com padrões preestabelecidos, caracterizam os movimentos de desterritorializações, as linhas de fuga, através dos *processos criativos* de singularização afirmados pela diferença. Estes processos de singularização constituem *arranjos maquínicos do desejo e coletivos de enunciação*⁴, conferindo novos sentidos às relações impositivas, aos códigos capitalísticos. Simultaneamente, produzem-se reterritorializações, ou seja, reapropriações dos processos desterritorializantes, gerando capturas que investem num controle sobre condutas e comportamentos previsíveis com base na equivalência⁵.

As noções apontadas pertencem a uma perspectiva teórica que abandona as oposições binárias e as identidades, pois afirmar a(s) identidade(s) é afirmar a lógica moderna que se sustenta na dicotomização entre o real e a representação. Esta concepção de representação, já analisada por Foucault (1981), consiste na separação do homem enquanto sujeito do conhecimento e objeto do saber. A representação passa a ser a ordenação das manifestações desordenadas na natureza. Tal ordenação é realizada pelo rebatimento do Outro (não-ser) sobre o Mesmo (ser), garantindo a legitimidade do conhecimento e da consciência através da categoria da semelhança. Esta adequação e suas derivações, que posicionam sujeitos nas discursividades, constituem o processo de identificação, uma vez que identificar é tornar o Outro o Mesmo. Portanto, para a identidade, a diferença é a negação da igualdade. Esta perspectiva, fundamentada pela lógica dialética, "(...) somente introduz a diferença na identidade ou a negatividade no ser, proclamando a unidade dos contrários com o fim de salvaguardar o sentido copulatório do ser. A diferença é necessária à identidade para que a identidade se mantenha como sentido primeiro"(Decombes, 1988, p. 61-62). A diferença como negação da identidade garante a eleição de um modelo como centro original.

As representações agregam elementos que servem como territórios originais, os quais são confrontados pelo critério de igualdade. Estas identidades prometem o retorno à origem ou a um centro historicamente construído, caracterizando um rebatimento com o território original operado pela equivalência. Neste sentido, tanto a representação como as identidades sustentam a lógica *capitalística*, investindo num imobilismo por enquadramento. A lógica *capitalística* utiliza os materiais diferenciais, que escapam dos territórios identitários existenciais, e os transforma em componentes a serem operados por equivalência ou homogeneização em um novo padrão.

Esses movimentos provocam mudanças e adaptações características da Modernidade. A Modernidade, segundo Baudrillard (1982), constitui-se num modo de civilização, num modo de vida eurocêntrico que atribui ao Homem – com letra maiúscula e no singular – um valor transcendente. Este valor correspondente à Humanidade torna a Modernidade um modelo cultural.

Este autor aponta a capacidade de adaptação e amálgama como uma mudança característica da Modernidade, durante o processo de descolonização do

mundo, que marca o relativismo cultural. Assim, ocorre uma reincidência da Modernidade, passando por uma ressurgência da tradição, sem que esta última tenha um sentido conservador. Aqui, é preciso salientar que as tradições são absorvidas como elementos legitimadores de autenticidade ou originalidade das diferentes culturas reconhecidas/reconhecíveis em identidades, que corroboram para a reprodução do capitalismo e da subjetividade *capitalística*.

A lógica da equivalência generalizada (*capitalística*) lança categorias homogeneizantes que pressupõem a diferença enquanto negação da igualdade. Entretanto, o sistema capitalista atual, para se reproduzir, não investe numa monolitização cultural. O capitalismo pós-50 transforma-se, na medida em que investe nas distinções, caracterizando assim, a *sociedade de controle*⁶, que faz passar os diferentes códigos por quadros equivalentes, visando à formação de identidades e a ampliação de seus mercados, ou seja, o mercado das identidades.

A Antropologia, em meados do século XX, ao estudar as manifestações culturais, procura aproximar a Psicologia da Sociologia. O relativismo cultural, impregnado pelo Estruturalismo, lança novas perspectivas de análise acerca de cultura:

A noção de estrutura começa a sua brilhante carreira; (...) Em toda a parte descobrem-se estruturas descontínuas e unidades distintas: átomos, partículas, gêneses, elementos da linguagem, fonema e morfemas, etc. Muito notavelmente, os conceitos de descontinuidade, de estrutura, de tipo, de forma passam para a linguagem para ganhar a generalização; eles devem submeter-se a uma dupla exigência: entrar no discurso, servir para explicar o discurso (Lefebvre, 1969, p. 210).

Na singularidade proposta por Foucault, (op. cit., p.15) na genealogia, as categorias de semelhança, origem e história são renunciadas. A singularidade dos acontecimentos, as descontinuidades e a afirmação da diferença atribuem a cada “coisa sua medida e intensidade”; por isto, são incomparáveis e incommensuráveis. Na perspectiva da singularidade do acontecimento, não há totalidade, mas multiplicidades mutantes, marcadas por saltos, proveniências e emergências.

Deleuze e Guattari também compartilham dessa concepção nietzscheana de singularidade, em contraposição às intenções generalizantes do Estruturalismo e suas derivações:

Os estruturalistas se regozijaram em erigir o Significante como categoria unificadora de todas as economias expressivas: a língua, o ícone, o gesto, o urbanismo, o cinema, etc. Postularam uma traduzibilidade geral significante de todas as formas de discursividade. (...) Certamente, as linhas de decifração significante, compostas por figuras discretas, binarizáveis, sintagmatizáveis e paradigmaticizáveis, podem coincidir de um universo a outro e dar a ilusão de

que uma mesma trama significativa habita todos estes domínios. Mas o mesmo não ocorre com a textura desses universos de referência, que são marcados, a cada vez, com o selo da singularidade (Guattari, 1992, p. 49-50).

A singularidade, para estes autores, é produzida em uma perspectiva genealógica como um acontecimento, como uma emergência de proveniências descontínuas e exteriores; e é produto da diferença, criação que não remete a nenhuma identidade como elemento original, intrínseco, historicamente constituído. Foucault (op. cit., p.15) salienta: “(...) para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos”. Ele prossegue: “A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento (...). Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria, é demarcar os acidentes”.

Foucault (Ibidem, p. 34-35) menciona que a genealogia proposta por Nietzsche é caracterizada pelo “sentido histórico”, assinalando que Nietzsche retoma o uso da história como

o respeito às antigas continuidades [que] torna-se dissociação sistemática (...) a dissociação sistemática de nossa identidade. Pois esta identidade, bastante fraca contudo, que nós tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam (...). E, em cada uma destas almas, a história não descobrirá uma identidade esquecida sempre pronta a renascer, mas um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, e que nenhum poder de síntese domina (grifos meus) .

Nietzsche rebate o uso histórico da dissociação sistemática com a genealogia, a qual “não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário obstinar-se a dissipá-la; (...) ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam” (Ibidem, p. 35).

As narrativas históricas, quando se pretendem explicativas, não buscam uma verdade única e eterna, mas constituem um sistema interpretativo. Sistema que imprime uma constante a sinais legitimados como verdades por um “regime de verdade”, o qual corresponde, na acepção de Foucault (Ibidem, p. 12) à condição de que

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

O uso da história – seja no singular, como unidade, seja no plural como dissociação –, enquanto uma construção explicativa, que estabelece ordenações contínuas para entender o presente é duramente refutado por Nietzsche. Foucault (Ibidem, p. 37) aponta que:

Nietzsche criticava esta história crítica por nos desligar de todas as nossas fontes reais e sacrificar o próprio movimento da vida apenas à preocupação com a verdade. (...) Nietzsche retoma por sua conta própria o que ele então recusava. Ele o retoma, mas com uma finalidade inteiramente diferente: não se trata mais de julgar nosso passado em nome de uma verdade que o nosso presente seria o único a deter. Trata-se de arriscar a destruição do sujeito de conhecimento na vontade, indefinidamente desdobrada, de saber.

Assim, afirmando Nietzsche, as abordagens de Deleuze, Guattari e Foucault divergem das concepções que tratam as histórias e as identidades como suturas e articulações das diferenças em relação a um centro erigido como eixo de poder.

A partir dessas considerações a respeito de identidades e subjetividades, foi possível compreender em que sentido Guattari trata a noção de cultura(s), relacionada à noção de territórios da subjetividade *capitalística*.

O surgimento da concepção de cultura é produto do modo civilizacional moderno que se constitui, concomitantemente, com a transição do sistema capitalista. O modo moderno cria várias divisões relacionadas ao pensamento: Sujeito-Objeto, Homem-Natureza e, respectivamente, Cultura-Natureza. Tal construção de cultura desdobra-se em relativismos que a pluralizam, a massificam, a sobrecodificam, mas ela continua relacionada às estratégias de reprodução, realimentando o capitalismo, o qual afirma a(s) cultura(s) como territórios de um modo de subjetivação – a subjetividade *capitalística*. Por isto, Guattari abandona o termo cultura quando se refere aos territórios que compõem os modos de subjetivação.

Em *Micropolítica: cartografias do desejo*, Guattari (1986) afirma que só existe uma cultura, a *capitalística*:

É uma cultura sempre etnocêntrica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), pois separa os universos semióticos das produções subjetivas. Assim como o capital é um modo de semiotização que permite ter um equivalente geral para as produções econômicas e sociais, a cultura é o equivalente geral para as produções de poder. As classes dominantes buscam essa dupla mais-valia econômica, através do dinheiro, e a mais-valia de poder, através da cultura (p. 23-24).

O capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva. O lucro capitalista não se reduz ao campo da mais-valia econômica; ele prevê, também, a tomada de poder da subjetividade.

Esta cultura *capitalística* possui proveniências associadas ao processo de transformação do capitalismo. Deste modo, Guattari propõe, para a análise da *cultura-mercadoria* ou *cultura de massa*, três sentidos do termo cultura.

O primeiro sentido corresponde a um julgamento de valor que determina *quem tem e quem não tem cultura*. Tal valor encontra-se ligado à noção de cultura como um bem, um conhecimento adquirido, que institui a hierarquização e a classificação de seus detentores nos estágios da civilização. A *cultura-valor* é um elemento da Modernidade, como um modo que pretende implementar, em larga escala, os valores ocidentais europeus.

O segundo sentido, ou a *cultura-alma coletiva*, está relacionado ao processo de relativização do eurocentrismo. Portanto, a cultura já não se encontra mais vinculada ao par “ter ou não ter”, uma vez que “todo mundo tem cultura”, já que ela está ligada à identidade cultural, demarcando territórios coletivos a serem reivindicados e reafirmados pelos seus componentes originais.

A terceira noção de cultura desdobra-se da produção de objetos semióticos que correspondem à *cultura de massa*. Esta cultura agrega todos os bens, equipamentos, pessoas, referências teóricas e ideológicas, enfim tudo o que contribui para a produção de objetos semióticos difundidos num mercado determinado de circulação monetária e estatal. No entendimento de Guattari, esses três sentidos funcionam ao mesmo tempo. Há uma complementariedade entre esses três tipos de núcleos semânticos. A produção dos meios de comunicação de massa e a produção de subjetividade *capitalística* geram uma cultura com vocação universal denominada de *força coletiva de controle social*, a qual tolera territórios subjetivos, que escapam, relativamente, a essa cultura geral. Deste modo, a produção *capitalística* produz suas margens, equipando novos territórios subjetivos e encorajando formas de culturas particularizadas, a fim de que as pessoas se agreguem, de algum modo, num novo território.

Para Guattari (Ibidem, p.15), o conceito de cultura é reacionário, na medida em que se conforma como

uma maneira de separar as atividades semióticas (atividades no mundo social e cósmico) em esferas às quais os homens são remetidos. Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencialmente ou realmente e capitalizadas para o mundo de semiotização dominante, simplesmente cortadas de suas realidades políticas.

Máquina(s)

A configuração da escola como *zona catalisadora de saberes* remete à concepção de máquina. O termo *máquina*, para Guattari e Deleuze, envolve uma noção de *arranjo* de multiplicidades. As escolas constituem *arranjos maquínicos*, que podem configurar-se em *máquinas de guerra*⁷,

ou em *máquinas de Estado*. As *máquinas de guerra* e as *máquinas de Estado* produzem espaços diferentes: “ (...) Enquanto a máquina de guerra, tenta construir o espaço liso sobre as linhas de fuga, os aparelhos de Estado instauram o espaço estriado, da coerção” (Deleuze & Guattari, op. cit., p. 66). O espaço é estriado por muros, cercados, e caminhos entre os cercados. O espaço *nômade* é liso, marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam do trajeto. A variação, a polivocidade, a diversidade de direções é um traço essencial dos espaços lisos. O espaço *nômade* é localizado, não delimitado. O espaço estriado é, ao mesmo tempo, limitado e limitante nas suas partes, às quais são atribuídas direções constantes, divisíveis por fronteiras.

Uma das tarefas fundamentais do Estado é estriar o espaço liso, vencer o nomadismo, controlar as migrações. Sempre que é possível, o Estado investe em processos de captura sobre os fluxos. Para tanto, são necessários trajetos fixos, com direções bem determinadas, que limitem a velocidade, regulem as circulações e que mensurem, nos seus detalhes, os movimentos:

(...) e cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nomádico aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se fosse liso. É nesse sentido que a réplica do Estado consiste em estriar o espaço, contra tudo que ameça transbordá-lo (ibidem, p. 60).

Nesta concepção, entende-se o nomadismo como um vetor de fuga, de desterritorialização, onde:

O nômade com sua máquina de guerra opõe-se ao despota com sua máquina administrativa; a unidade nomádica extrínseca se opõe à unidade despótica intrínseca. (...) nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidades, nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos (Deleuze, 1992, p. 66).

A *máquina de guerra* é um arrançamento que se constrói sobre linhas de fuga. O *nômade* pode ser chamado de *desterritorializado*, justamente porque a reterritorialização não se faz depois, como o migrante, nem em outra coisa, como no sedentário: “(...) com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...” (Deleuze & Guattari, op.cit., p. 66). A desterritorialização, para o *nômade*, constitui sua relação com a terra; ele se desterritorializa na própria desterritorialização. A terra se desterritorializa ela mesma, de modo que o *nômade* encontre um território: “(...) a terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte” (Ibidem, p. 53). Numa cartografia, é possível mostrar como as *máqui-*

nas de Estado se apropriam das *máquinas de guerra*. *Máquinas de guerra* que são sempre exteriores ao Estado, mesmo quando o Estado se serve delas e delas se apropria.

Processos criativos ou processos de singularização

As criações associadas às diferenças são complexas e operam rupturas, na medida em que escapam da lógica da representação. Representar pressupõe uma duplicidade em torno do original e da cópia. Portanto, a representação está ligada à semelhança, à reprodução mais ou menos fiel, mais ou menos igual do modelo, do padrão ideal. As criações não partem deste fundamento baseado na equivalência que sustenta a lógica *capitalística*. Sem visar ao retorno ou à semelhança com um modelo escolhido como origem ou padrão, os *processos criativos* produzem novas relações, compondo, através da pluralidade, novos referenciais, novos significados. Eles são desterritorializantes e transformadores porque não reproduzem a lógica dominante, porque fogem da homogeneização (padronização), porque se constituem no exercício da diferença.

É importante destacar que a diferença não está colocada em relação à igualdade, cuja oposição é a desigualdade baseada na mesma escala quantificável em torno de gradações hierarquizantes, e, também, não expressa distinção. O sistema capitalista produz desigualdades, fabrica injustiças e contrastes e tem como princípio o equívoco generalizado, garantindo a reprodução de capital e o controle pela subjetividade. A diferença, quando absorvida pela lógica *capitalística*, é tornada distinção, ou seja, é transformada em bem distintivo, demarcador das hierarquizações, indicativo de prestígio, simulando uma mobilidade social e reproduzindo uma variada gama de formas de controle.

Neste sentido, a distinção é consumida enquanto comportamentos e posturas associados a um produto/mercadoria. Atualmente o capitalismo, não é mais orientado para a produção, mas “dirigido para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado” (Deleuze, op.cit., p. 223). Assim, controle e lucro são sustentados pela noção de igualdade/ identidade/semelhança e expandidos pelo fomento às distinções. Já a diferença, relacionada aos *processos criativos*, indica possibilidades de ruptura.

Os *processos criativos* fogem das delimitações instituídas pela subjetividade *capitalística*. Guattari (1992) aponta que a subjetividade *capitalística* apóia-se em referentes como o Capital, o Significante e o Ser.

O Capital esmaga sob sua bota todos os outros modelos de valorização. O Significante faz calar as virtualidades infinitas das línguas menores e das expressões parciais. O Ser é como um aprisionamento que nos torna cegos insensíveis à riqueza e à multivalência dos Universos de valor, entretanto, proliferam sob os nossos olhos (p. 29).

A homogeneização da lógica *capitalística* investe na neutralização das criações que possibilitam a produção de novos sentidos, a invenção de novas maneiras de nos relacionarmos com o mundo. “(...) a homogênesse capitalística do equívaler generalizado, faz com que todos os territórios apropriativos sejam referidos segundo uma mesma escala econômica de poder, e que todas as riquezas existenciais caiam sob o jugo do valor de troca” (Ibidem, p. 42).

O processo é sempre mutante e constituído por movimentos de fuga, de rupturas com os limites e os códigos estabelecidos, e por capturas, que conformam fronteiras freqüentemente absorvidas e pausterizadas pela lógica *capitalística*, para a configuração de modelos identitários que operam homogeneizações.

Os *processos criativos* compõem um cruzamento de multiplicidades, sendo, por isso, coletivos, polifônicos, heterogêneos. Eles não remetem exclusivamente aos processos artísticos. Isto quer dizer que alguns processos artísticos são formas de *processos criativos*, mas não são as únicas formas criativas existentes. Os processos são criativos, quando rompem com as reproduções de valores, de idéias, de comportamentos, de relações de forças e renunciam as representações nos mais diversos planos: estéticos, éticos e políticos. Eles produzem conceitos, engendrando os *conceptos*, *perceptos* e *afectos*. Os *conceptos* referem-se às *novas* maneiras de pensar; os *perceptos* abrangem as *novas* maneiras de ver e ouvir, constituindo os saberes; e os *afectos* apresentam as *novas* maneiras de sentir e de afetar, enquanto relações de poderes, de forças. Deleuze (1992) aponta que o conceito comporta duas outras dimensões, as do *percepto* e do *afecto*:

Os perceptos não são percepções, são “pacotes de sensações” de relações que sobrevivem àquelas que os vivenciam. Os afectos “não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles”. (...) O afecto, o percepto e o conceito são três potências inseparáveis que vão da arte à filosofia e vice-versa (p. 223-224).

As produções criativas desterritorializam a educação e o currículo enquanto função normativa. A aprendizagem inserida nos *processos criativos* importa em gerar e apreender universos referenciais que escapam dos limites territoriais, instituindo novos limiares, novas aberturas, ou seja, trânsitos por novos territórios. As produções artísticas e criativas não possuem compromisso com as coordenadas espaço-temporais que organizam as proposições de uma ciência *régia*. Elas são transformadoras, porque desestabilizam o instituído, escapam à ordem regida pela razão, misturam os códigos, produzem novos sentidos, saindo dos espaços de composição já conhecidos.

Zona catalisadora de saberes

A Química concebe os *catalisadores* como “substâncias que possuem a propriedade de aumentar a velocidade de uma reação, sem sofrerem modificações químicas” (Lembo & Sardella, 1981, p.141). As reações em que atuam são chamadas de *processos de catálise*. A *catálise* consiste numa modificação de velocidade de uma reação química pela presença e atuação de uma *substância que não se altera* no processo. Neste artigo, o sentido para o termo *catalisador* diferencia-se da Química, na medida em que é proposto como uma zona de intensidades sem centro, que modifica as velocidades e a direção dos fluxos com capacidade de possibilitar novas configurações, *modificando-se radicalmente no processo*.

Na perspectiva de *zona catalisadora*, a escola produz-se não como ponto de partida da ação cultural, mas como um atravessamento de movimentos com variadas proveniências; como um *arranjo* energético, catalisador de saberes, na medida em que modifica as velocidades e a direção dos fluxos, como uma espécie de zona de intensidades sem centro, vislumbrando as trocas de saberes e possibilitando novas configurações que não necessariamente escola.

Para tanto, liga-se a uma análise que propõe um estranhamento ao que convencionalmente é chamado de escola, entendida como uma instituição moderna com função educativa e normalizadora. Se tomada neste sentido, a análise conecta a escola à educação e à ação pedagógica, confirmando-a como espaço estriado, marcado pelos movimentos de reterritorialização.

O devir da escola como *zona catalisadora* traça uma trajetória que parte deste estranhamento a ponto de abandonar o termo escola, para abordá-la como uma máquina, um *arranjo* de multiplicidades que, enquanto atravessamento, torna-se um espaço liso, possuindo contornos mutantes ligados aos movimentos de desterritorialização – da escola, da educação, do currículo, da cultura, do conhecimento....

A escola passa ser considerada, nesta abordagem, como acontecimentos com traços singulares compostos pela heterogeneidade de elementos e ordenações distintas dos resultados e dos trajetos bem definidos. Tais ordenações cortam o espaço, marcando a polivocidade existente nesta máquina conectada a outras máquinas. Neste sentido, a escola não é tomada como um bloco estático, homogêneo e monolítico, mas como um *arranjo* polifônico, em movimentos descontínuos, traçados em uma zona de aberturas sobre uma superfície rica para as análises.

A escola como um *arranjo maquínico* é uma máquina de máquinas. Ao considerar o exemplo de uma máscara, produzida a partir de uma folha de palmeira, que foi encontrada sobre um banco do pátio interno de um espaço escolar, podemos abordar cada um dos elementos citados – máscara, folha, palmeira, banco, pátio... – como objetos parciais, máquinas com proveniências distintas que compõem um processo de produção. O momento de produção da

máscara é um corte possível neste processo que a associa a uma atividade envolvendo aluno/a, energia, pigmentos, água, luz, vento, fibra natural, mesa, professor/a, funcionário/a, vassoura, lixo, alimento, suor, madeira, tijolos e outros tantos componentes maquínicos que atravessam outras máquinas. Não há palmeiras plantadas nas dependências do espaço institucional. Ela foi parcialmente levada por algo/alguém que carregou sua folha. A folha, produção da palmeira, contém seiva, solo, raios solares, chuva, ar, insetos... cortados e capturados por uma máquina (palmeira) que agora liga-se a outras produções de máquinas. O banco vinculado ao pátio também é uma máquina que pode indicar vários acontecimentos, cujas proveniências possibilitaram sua presença naquele espaço e momento. O banco de concreto é um produto que se conecta às produções de cal, areia, cimento, trabalho... O banco liga-se à máscara na ocasião em que ela foi deixada (por esquecimento, por abandono) por alguém. Este alguém também é uma máquina produzida de vários atravessamentos de diversos fluxos. Ele/a atravessa e é atravessado/a pela sala de aula, pela família, pela folha, pela escola, pela comunidade, pela cidade, pelo pátio, estabelecendo disjunções/conjunções de elementos heterogêneos e descontínuos em uma composição singular. Este alguém como máquina processa alimentos, produz energia, consome a palmeira quando transforma folha em máscara. Estas são algumas trajetórias possíveis entre tantas que marcam a multiplicidade a partir de um objeto.

O exemplo apontado abandona a noção de sujeito porque, se a produção está inserida no produto, não há mais como separar sujeito e objeto, há somente máquinas, composições heterogêneas arranjadas e rearranjadas.

Esta abordagem referente à máquina possibilita apreender os devires da escola enquanto máquinas de diferentes naturezas: *máquina burocrática de Estado*, instauradora de espaços estriados; e, *máquina de guerra*, produtora de espaços lisos.

A escola, quando propõe caminhos bem definidos e trajetos delimitados como conhecimento sistematizado (de uma nova identidade cultural), institui um espaço estriado erigido, através da *máquina burocrática*, que captura e organiza as multiplicidades em movimentos de reterritorialização.

Uma *zona catalisadora de saberes* envolve tentativas de construção de um espaço liso quando desterritorializa, podendo transformar-se em *máquina de guerra*. Ele gera várias rupturas: renuncia à relação hierárquica entre saberes e conhecimento, a qual tende a reduzir os saberes locais a um senso comum; separa-se do aspecto funcional da escola relacionado à educação e à ação pedagógica e ao currículo com fins bem orientados; e, apreende as atividades como afirmação das multiplicidades que não estão subordinadas à noção de trabalho produtivo, nem submetidas pelo trabalho pedagógico.

Uma *zona catalisadora* engendra uma polivocidade que prioriza os saberes em detrimento da cultura, por considerá-la um território da subjetividade *capitalística*. Ela se torna uma produtora de trocas porque ativa saberes que

interceptam e desordenam a noção de cultura. Desta forma, não há mais cultura(s) e conhecimento(s), há somente diferentes saberes. Isto implica numa ruptura com a ação pedagógica e com o compromisso de aprendizagem.

Existe uma tendência da escola em pedagogizar todas as atividades numa perspectiva totalizante, que busca absorver as multiplicidades, reduzindo-as a uma dimensão pedagógica. Esta ação pedagógica, seja com caráter disciplinar, seja com caráter emancipador, realiza um movimento de captura do que é lhe é exterior para tornar “próprio” do currículo.

Uma *zona catalisadora de saberes* não possui compromisso com uma aprendizagem para apreensão de um conhecimento. Deste modo, não há orientação, nem intencionalidade pedagógica. Este devir possibilita a potencialização das trocas pela mistura dos elementos de diferentes universos referenciais, que se desdobram em ações com sentidos e vetores variados, distribuindo-se em rede. Nele, os saberes não estão hierarquizados, não sendo possível hierarquizar seus detentores. Há diferentes tipos de suportes de saberes – humanos e não-humanos – capazes de disparar as trocas. Com isso, desaparece o responsável (sujeito) pelo resultado da ação, fazendo os saberes circularem.

Os saberes locais possuem diferentes elementos que conformam territórios possíveis de constituir processos de singularização, ou modos de subjetivação singulares, os quais estão vinculados à criação como afirmação da diferença.

Os processos singulares são criativos porque eles desordenam as organizações institucionais, curriculares, cognitivas, pedagógicas e produtivistas, que têm fins e orientações bem definidos, com objetivos a serem atingidos na ação educativa e na realização política. Estas desordenações instituem novas ordens que embaralham os códigos, os elementos, as matérias expressivas, percorrem diferentes universos referenciais e inventam modos e corporeidades existenciais incomparáveis. Desta forma, na perspectiva de uma *zona catalisadora*, a diferença é afirmada e exercida por não estar em relação a nenhum critério de igualdade, de medição, de comparação e, por isso, não se constitui como negação. A diferença aparece em relação à diferença, tornando-se, então, incomensurável, já que os critérios comparativos desaparecem.

Os processos criativos abandonam as representações. Eles engendram novas composições ordenadas, diferentemente da lógica *capitalística*, gerando uma quebra, uma ruptura, um rasgo, uma interceptação desta lógica que funciona pela distribuição das coisas em escalas quantificáveis.

As invenções dos processos criativos, produzidas na *zona catalisadora*, distinguem-se da criatividade, fomentada pela escola. Esta criatividade muitas vezes é entendida como um resultado estético a ser atingido, mediante critérios técnicos, artísticos, pedagógicos, que quantificam o valor e a aptidão do objeto/autor possíveis de reconhecimento em espaços formais ou no mercado. O reconhecimento da criatividade envolve investimentos de inclusão e integração social num sistema rígido de valores. As produções da *zona catalisadora*

desconectam-se desse sistema de valores, uma vez que não possuem compromisso com a inclusão.

A ativação das trocas e dos saberes podem configurar oficinas e atividades desvinculadas dos resultados, do compromisso de aprendizagem e do trabalho pedagógico.

Algumas leituras de Marx apontam para uma diferenciação entre atividade e trabalho. Refiro-me ao artigo de Maurício V. Martins (1992) que, a partir de análises dos *Manuscritos de 44*, discute os respectivos conceitos. A atividade se processa nas mais variadas manifestações da existência humana como ouvir música, assistir a um espetáculo, sentir, observar, perceber, desejar, atuar, conforme exemplos elencados por Marx. O trabalho é o particular modo de atividade que se exerce sob pressão, relacionado, sobretudo, à luta cotidiana da espécie para assegurar sua sobrevivência. O referido autor assinala o fragmento em que Marx cita Hegel:

Hegel se coloca no ponto de vista da Economia Política moderna. Concebe o trabalho, não como a essência do homem que se prova a si mesmo; ele só vê o aspecto positivo do trabalho, não seu aspecto negativo. O trabalho é o dever para si do homem dentro da alienação ou como homem alienado (p. 30, grifado no original).

Para Marx a atividade abrange o processo vital “(...) pois o que é a vida, senão atividade?” (ibidem, p.19). Neste sentido, a atividade afirma a multiplicidade, os fluxos e as transformações incessantes.

O trabalho é uma “atividade alienada (estranhada) em que o homem se perde a si mesmo porque não consegue se reconhecer em seu percurso” (ibidem, p. 8). Ele envolve um tipo de ordenação que extrai de multiplicidades elementos dispostos e finalizados em resultados. As operações utilizadas para atingir estes resultados apartam os elementos dos processos de produção, isto é, separam o produtor do produto. Deste modo, operar pelo trabalho requer a “necessidade” de reconhecimento e reapropriação atingidos através da reflexão crítica.

As atividades e as oficinas, na perspectiva de *zona catalisadora*, são possibilidades de realização de cartografias “em ato”, marcando as trajetórias dos/pelos elementos envolvidos em composições singulares. Não há necessidade de reconhecimento porque os componentes não são apartados da produção. Ocorrem significações associadas à produção e às maneiras de produzir que são inseparáveis dos contextos.

Os processos criativos consistem num desvio do trabalho pedagógico, tornando a *zona catalisadora* um espaço mutante que não propõe nenhum caminho a ser percorrido, nem fixa um trajeto. Não há uma anterioridade de percurso. O percurso é marcado no processo, sendo impossível enquadrá-lo em um projeto.

As atividades que atravessam a *zona catalisadora* priorizam o processo, divergindo do trabalho, abandonando os resultados, considerando a realização das atividades que produzem efeitos (resultados *parciais*) capazes de realimentarem esses processos num movimento de criação infinito.

Política cultural como currículo produtor de subjetividades

O currículo constitui a base central do ensino. Nele, hoje depositam-se várias perspectivas de transformações e/ou reformas, reforçando-o enquanto alvo das ações pedagógicas e culturais.

A concepção moderna e disciplinar de sociedade utiliza a educação como um dos instrumentos para garantir a integração através da participação dos indivíduos iguais, em unidades pertencentes a uma totalidade. Esta educação visa assegurar a cidadania, organizando uma espécie de programa, ordenado pelo currículo, que prepara para o exercício dos direitos e deveres. Tal concepção denota o currículo como um “programa”, que visa atingir resultados. O programa configura um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas disciplinares. Este roteiro objetiva um fim, através de um percurso calculado que busca um melhor desempenho. Para tanto, a disciplina faz-se necessária uma vez que, conforme Foucault (op. cit., p.147) corresponde à *arte das distribuições* dos indivíduos no espaço e no tempo, conformando uma técnica de poder “capaz de compor forças para um aparelho eficiente”. A disciplina, além de normalizar os indivíduos, distribui saberes, delimitando campos do conhecimento como matérias (conteúdos) curriculares. Desta forma segrega, diferencia e hierarquiza saberes e conhecimentos. Como elemento que delinea os territórios identitários, o currículo através da eleição do padrão e do reconhecimento pela representação, opera por analogias, semelhanças e igualdades. A operacionalização dos resultados desdobra-se na produção de identidades, corroborando um maior controle através de uma sujeição subjetiva.

As propostas de currículo alternativas ou reformadoras, tais como as que se utilizam de substratos como identidade e representação, incrementam a subjetividade capitalística por extensão, ampliando o repertório das identidades reconhecíveis. Os limites dos territórios identitários são fronteiras fixas como muros sólidos. Neles, existem frestas e rachaduras toleráveis à modificações relativas, que não abalam seus alicerces selecionados enquanto origem/essência.

Ocasionalmente, quando o currículo é tomado como atalho, corte, abre-se um espectro de possibilidades que modificam os limites e a lógica instituída pela subjetividade capitalística. Ele deixa de ser o centro e passa ser zona de atravessamento, na medida em que comporta muito mais do que matérias de um curso, de difusão de conhecimento e de cultura, tornando-se um espaço provisório de transformações. Os limites tornam-se mutantes, visto que são

priorizados os processos e os ritmos dos grupos envolvidos, em detrimento da economia dos tempos e dos resultados. Os cortes geram criações. Não há a fixidez constitutiva das representações que buscam preservar a origem, o ideal. Pelos cortes passam os fluxos-desejos que se tornam incomensuráveis e incomparáveis porque não há mais padrões. Não há mais muros que guardam essências, mas sim contornos mutantes, dobras movediças. Uma concepção de política cultural que aponta o *devir-zona catalisadora*, não mais escola, não considera o currículo como o centro da ação pedagógica e cultural, mas como um atravessamento, uma máquina, investindo nas possibilidades de criação.

O currículo como programa pode ser comparado a uma rede. Porém, não como uma rede, no sentido apontado por Foucault, com suas descontinuidades, saltos, tensões e multiplicidades de cruzamentos de fluxos, onde ocorre a dissolução do Eu e da origem. Ao contrário, uma espécie de rede de encaimento com orientação predefinida que organiza o escoamento dos fluxos-desejos: canaliza, barra, represa, reorienta. A rede de encaimento “curricular” funciona como infra-estrutura básica do conhecimento com caráter funcional e produtivista. No entanto, o currículo concebido como corte, provoca a ruptura dos canos, fazendo jorrar, mesmo que momentaneamente, as linhas de fuga, as diferenças, as singularidades. Não é mais possível apreender, reduzir ao currículo uma infinidade de multiplicidades.

As desterritorializações podem ser reterritorializadas pela escola, pelo currículo, pela cultura, pela subjetividade capitalística. Uma *zona catalisadora* constitui arranjos maquínicos possíveis de gerar desterritorializações, escapando de capturas e produzindo novos devires, novas subjetividades, sempre de passagem...

Notas

1. O presente artigo traz algumas discussões que apresentei na minha Proposta de Dissertação intitulada “Escola como pólo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas”, orientada pela Profa. Dra. Sandra Mara Corazza, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em março de 2000.
2. O saber é composto de práticas, *práticas discursivas de enunciados, práticas não discursivas de visibilidades*. DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Sobre a expressão agenciamento: do francês, *agencement* tem sido traduzido para o português como agenciamento. Porém, a versão mais próxima da idéia de *agencement*, apontada por Deleuze e Guattari, é arranjo, na acepção de armarção, distribuição, disposição, composição. Neste sentido, Arnaldo Marques traduz *agencement* como arranjo. In: DESCAMP, Christian. *As idéias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991, p. 24. Assim, farei uso da expressão *arranjo*.

3. Faço uso desta palavra para caracterizar um movimento de produção de territórios da lógica capitalística que, através do processamento de estereótipos, esterilizam, de puram e absorvem as diferenças, a fim de reproduzir a lógica dominante. Tal lógica, ao operar pela equivalência, é homogeneizadora.
4. Conforme Nilza Silva, arranjos são (...) *composições de coisas, ações, relações, discursos. A arrumação destes elementos vai se dando nos cruzamentos entre eles, isto é, vai acontecendo nos atravessamentos radicalmente heterogêneos, em vários níveis, direções e sentidos, produzindo novas dimensões.* Eles são maquínicos do desejo e coletivos de enunciação. O maquínico, (...) *não se refere à mecânica, mas à máquina, na acepção de pluralidade de elementos inter-relacionados, de complexidade, de encadeamento, de trama, de enredamento. Maquínico diz respeito à invenção de umas máquinas por outras, à dispersão de uma máquina em outras. Os arranjos fazem funcionar as máquinas técnicas, sociais, políticas, teóricas, religiosas, estéticas, sociais, econômicas, éticas, biológicas, etc., de maneira transversalizada e interceptada.* O desejo é concebido como fluxo, como produção. O coletivo remete à multiplicidade (...) *à indissociabilidade humano/não humano; e enunciação a (...) produções de assígnificantes, embaralhando componentes de representação, linguagem, codificação, etc. (...) a enunciação maquínica apropria-se das memórias e processos não humanos, recorre à fluxos informáticos e midiáticos.* SILVA, Nilza. Grupo: proliferação de arranjos. In: CASTRO, Odair. P. (Org). *Velhice, que idade é esta?* Uma construção psicossocial do envelhecimento. Porto Alegre: Síntese, 1998, p. 189-191.
5. Os termos *desterritorialização* e *reterritorialização* são também utilizados por Canclini. Este autor atribui um sentido que difere dos conceitos propostos por Deleuze e Guattari. Canclini refere-os como dois processos: (...) *a perda da relação "natural" da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais das velhas e novas produções simbólicas.* Ele deposita nesses dois processos "as buscas mais radicais" sobre o significado de entrar e sair da Modernidade. Enquanto Deleuze e Guattari significam estes conceitos como movimentos da subjetividade, Canclini busca documentar, através daqueles processos, as transformações das culturas contemporâneas, a transnacionalização dos mercados simbólicos e as migrações, apontando a necessidade de elaborar "uma cartografia alternativa do espaço social" sustentada nas noções de "circuito" e "fronteira". Desta forma, percebe-se o uso do termo "cartografia" como procedimento de construção de mapas dos movimentos sociais. CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade.* São Paulo, Edusp, 1997, p. 309-314.
6. A *sociedade de controle* para Deleuze constitui-se numa mutação da *sociedade Disciplinar* analisada por Foucault. DELEUZE, *Conversações.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
7. Deleuze e Guattari propõem o termo "guerra" a partir do conceito de Clausewitz na obra *De la guerre: A guerra é a continuação das relações políticas por outros meios.* Cf. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 5, 1997, p. 105.

Referências Bibliográficas

- BAUDRILLARD, Jean. "Modernité". In: *Biennale de Paris*. La modernité ou l'esprit du temps. Paris: Editions L'Esquerre, 1982.
- _____. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Ed. 70, s/d.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- DECOMBES, Vincent. *Lo mismo y lo otro: cuarenta y cinco años de Filosofía Francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra Teorema, 1988.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo – capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, s/d.
- _____. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 2.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *O pensamento nômade*. In: MARTON, Scarlett (Org.). *Nietzsche hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 5-76.
- _____. *O Ato de criação*. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999.
- DESCAMP, Christian. *As idéias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 2a. edição, 1981.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Vozes: Petrópolis, 1986.
- SILVA, Nilza. *Grupo: proliferação de arranjos*. In: CASTRO, Odair. P.(Org.). *Velhice, que idade é esta? Uma construção psicossocial do envelhecimento*. Porto Alegre: Síntese, 1998. p. 187-196.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Da produção de subjetividade*. In: PARENTE, André (Org.). *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996, p. 177-191.
- HARVEY, David. *Capitalismo, a fábrica da fragmentação e do pós-modernismo*. Zero Hora, Porto Alegre, 18 mar, 1995.
- KROEF, Ada. *Cultura: Efeitos e afetos. A paixão de aprender*. SMED – Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, n. 11, p. 34-40, mar. 1999.

_____. *Escola como pólo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. Proposta de Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

KROEF, Ada et alii. "Política cultural e a escola como Pólo Cultural". In: SILVA, Luis Heron da (Org). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-162.

LEFEBVRE, Henri. *Introdução à Modernidade*. Prelúdios. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEMBO, Antônio & SARDELLA, Antônio. *Química*. São Paulo, Ática, 1981, vol 2.

MARTINS, Maurício V. *Marxismo e Subjetividade: Uma leitura dos manuscritos de 44*. In: BAPTISTA, Luis Antônio (Org.) Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política. Rio de Janeiro, UFF, Ano I, vol.1, dez.91-dez. 92, p. 11-43.

Ada Beatriz Gallicchio Kroef é socióloga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e bolsista da CAPES.

Endereço para correspondência:

Rua Voluntários da Pátria, 370 – Tarumã
94410-415 – Viamão – RS
E-mail: adakroef@uol.com.br



LA VIRTUALIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES IDENTITARIAS

Ada Cristina Machado da Silveira

RESUMEN – *La virtualización de las representaciones identitarias.* El artículo pretende realizar un acercamiento al debate sobre la identidad tratada desde sus representaciones. Indagamos cómo se construyen las identidades en las industrias culturales. Estructurado en cinco partes, en las dos primeras abordamos la categoría de representación, haciendo una síntesis de su evolución histórica y estética, hasta llegar al concepto utilizado por los estudios culturales. La categoría de identidad, trabajada a continuación, es adoptada desde aquellos trabajos que la consideran como representaciones en las industrias culturales. La virtualidad es una categoría que se orienta por las últimas investigaciones y adoptamos tanto aspectos de la reflexión europea como norte-americana. La última parte intenta articular las dificultades sentidas en la actualización de la categoría de representación frente a los recientes fenómenos y sus implicaciones en la construcción de las identidades, presente en la emergencia de la cibercultura. Se concluye reflexionando acerca de nuestro desconocimiento de la naturaleza de los cambios que se están introduciendo en la construcción de las identidades desde la acción de las industrias culturales.

Palavras-clave: *representaciones, industrias culturales, virtualidad, identidades.*

ABSTRACT– *The virtualization of identity representations.* The article intends to broach the discussion about identity focusing on its representations. We ask how identities are built in cultural industries. The article is divided into five parts; in the first two, we approach the category of representation, making a synthesis of its historical and aesthetic evolution, arriving at the concept used by cultural studies. Following, the category of identity is adopted from those studies that consider it as representation in cultural industries. Virtual reality is a category led by the latter investigation and we adopt aspects of both European and American approaches. The last part intends to articulate the difficulties observed in the modernization of the category of representation, in relation to recent phenomena, and their implications in the construction of identities, present in the advent of cyber culture. We end the article considering how little we know about the nature of changes that are being introduced in the construction of identities coming from the action of cultural industries.

Key-words: *representations, cultural industries, virtual reality, identities.*

Introducción

Este artículo es parte de una investigación que pretende descifrar el trayecto necesario para contestar a una cuestión fundamental: *cuáles son las características de la representación de las identidades en la realidad virtual* (Machado da Silveira, 1998). Intentamos acercarnos a las estrategias discursivas adoptadas en la construcción de las identidades en distintos procesos virtuales promovidos por los más recientes fenómenos de la industria cultural.

Para empezar, atentamos para la realidad de que, en el siglo XX, las secuelas de la modernidad, de los conflictos sociales y de ideologías políticas, de los enfrentamientos raciales y religiosos, han hecho que el proyecto de la Ilustración quedara desacreditado. Se empieza a sospechar de cualquier propuesta de emancipación humana universal, así como de cualquier discurso generalizante. Si se le adjunta el hecho de la desterritorialización en la experiencia cotidiana de las actividades humanas y sociales, obtenemos como consecuencia los desplazamientos masivos. Eso nos va a hacer sacar a flote la conciencia de la necesidad de compartir con quienes estén alejados, con los hermanos de sangre desplazados hasta otros continentes o con aquellos que se considera ajusticiados por los procesos de acumulación económica, cuyos principales agentes han tenido su sede en las sociedades occidentales.

Las nuevas tecnologías de la comunicación son fundamentales en la afirmación de esta dimensión de la realidad, ya conocida por muchas formas de imperialismo del pasado, pero ahora elevada a un grado impactante en otros niveles de la vida social.

El fortalecimiento de las identidades parece ser el mecanismo que se ha presentado capaz de hacer superar, a hombres y mujeres, la continuada sensación de vértigo frente a los abismos cotidianos presentados por las alteraciones que se vive en sociedad e individualmente. Las identidades son las más seguras anclas que uno puede concederse después del desencantamiento del mundo producido por la secularización contemporánea. La incertidumbre producida por fenómenos como la anomia, el desplazamiento de las religiones en la centralidad de las culturas, la racionalización del mundo de la vida, los flujos migratorios consecuencia de las guerras y regímenes políticos provocan la necesidad de crear nuevas formas de aportar algunas anclas en medio de la vulnerabilidad del hombre contemporáneo.

Nos ocupamos del uso social de las nuevas tecnologías, de la apropiación que hacemos hacia estas nuevas posibilidades técnicas. Porque, como bien señalaba Marx, en los *Grundrisse*, en cualquier tiempo hay que hacer opciones desde las virtualidades que cada momento nos presenta. La virtualidad es la condición de continuidad. Ahora mismo se nos presentan posibilidades de comunicación por vías tecnológicas cuyas características todavía se nos escapan, en el momento mismo en que las probamos.

Desde la historia de las representaciones se nos enfatiza la importancia social de la adopción y difusión de las técnicas y métodos, genéricamente referidos como *tecnologías*. Se asume que los cambios sociales y culturales demarcan la oralidad y la escritura guiadas por la representación visual. Pero más que lo visible, es el mundo sensible que se hace digno de registro.

Las representaciones

Sabemos desde nuestra común herencia cultural humana que en las mitologías se recurría a la corporeización en los seres de la naturaleza de aquellos valores y sentimientos que se consideraban fundamentales. Los fenómenos del animismo y del antropomorfismo consagraron el hecho de dibujar figuras, escribir códigos, esculpir relieves o crear imágenes y fijarlas por alguna técnica más o menos rudimentaria. Así se lograba aproximarnos a aquello que no se consideraba materialmente presente y es lo que se constituyó en el empuje inicial para acciones que hoy consideramos parte significativa de nuestro cotidiano: *realizar la representación de algo*. Nos preguntamos cómo esta actividad se ha convertido en un hecho preponderante en la sociedad contemporánea. Se puede recordar de otras épocas que los animismos paganos lograban hacer carne a los elementos inmateriales de la realidad, estructurando las primeras manifestaciones de religiosidad al utilizar las representaciones como resorte.

Contemporáneamente, se considera que una representación es la tentativa de crear categorías estables en el espacio-tiempo.

Rigiendo los intersticios entre el sujeto y el objeto clásicos, entre lo vivido y lo concebido, “las palabras, los signos, representan la presencia en la ausencia” afirma Henri Lefebvre (1983, p. 99). En el cotidiano, la solidificación de las representaciones ocurre desde la búsqueda de superación de la distancia, de alcanzar a lo que está allende o no disponible. De ahí se considera que la representación incorpora su propia concepción de espacio-tiempo, pues ocupa el intervalo que se instaura entre la presencia y la ausencia, en el tiempo y en el espacio que le es concedido. Además, las representaciones tienen un contenido práctico irreductible, que las hace presentes en el cotidiano desde las fotonovelas, las tiras cómicas o la publicidad. Henri Lefebvre no las considera meros efectos. Las toma, más bien, como *hechos de palabra o discurso y de práctica social*.

Lefebvre señala que los filósofos quisieron teorizar las representaciones en tanto en cuanto intentaron trascenderlas. Frustrado el intento de abolirlas, la contemporaneidad se presenta además con una inaudita proliferación de las representaciones, su desgaste y el esfuerzo por renovarlas o anularlas. Esto se debe a que hay una enorme confusión entre la preocupación por la ideología y por la identidad. A diferencia de la ideología, que es tomada como falsa concien-

cia, las representaciones no serían en sí mismas ni verdaderas ni falsas, y pueden ser ambas las cosas a la vez. Constituyen el amplio reino de la *doxa* de la misma manera que las opiniones.

Un cambio digno de atención es el hecho de que contemporáneamente las representaciones prevalecen sobre mitos y símbolos e incluso sobre las leyendas religiosas. Lefebvre (1983, p.88) sostiene que el mundo de las representaciones reemplazó todos los referentes de las tradiciones a través del lenguaje y del discurso. Hoy día, la transcendencia habría pasado a realizarse por medios modernos de representación. Es probable que por eso se presenten tan adecuadas las remisiones a los fenómenos de la industria cultural. Inspiradamente, Hannah Arendt lo presumió cuando predijo el efecto actual del desencantamiento de la modernidad “Al parecer, los unicornios y las hadas son más reales que el tesoro perdido de las revoluciones” (1993).

Para superar la no coincidencia entre ser y sujeto cognoscente, esta ruptura que desfallece la afirmación de la verdad, los estudios culturales adoptan una postura teórica que les predispone a reconocer las representaciones de forma constructivista. Stuart Hall (1997a) entiende las representaciones desde el uso de signos y símbolos, bajo la forma de sonidos, palabras escritas, imágenes producidas electrónicamente, notas musicales u objetos. Con ellas, él se propone desvelar los dinamismos que explican de dónde proviene el significado, o cómo podemos considerar el significado de una palabra o imagen como verdadero.

Las referencias más usuales de la representación, en los estudios culturales, están en las investigaciones sobre nacionalismo, etnicidad, sexualidad y género. Se puede comprender el uso de la *representación* en Hall (1992), desde el sistema que la forma y transforma. En la composición de la identidad nacional inglesa, analiza el autor, los significados o contenidos culturales y el foco de identificación están coordinados a un determinado sistema de representación (Hall, 1992, p. 296). Tal *sistema de representación* elaboraría y fijaría el significado. Lenguaje y representación tendrían la capacidad de producir significado, establecer conexiones con el poder, exponer conductas reguladoras, promover identidades y subjetividades (Hall, 1997ap. 6).

La utilización de la categoría de *representación* supone una debilidad, ya que puede ser reconocida desde pelo menos dos perspectivas distintas. Las representaciones pueden ser consideradas desde su acción de producir una reproducción de un original, así como desde su posibilidad de constituirse en la reproducción misma. El término *representación* puede designar una acción y también su producto.

Las resistencias encontradas exponen concepciones que provienen de ricas tradiciones culturales que se ponen de manifiesto en las ambivalencias del léxico. Una dificultad propia de muchos otros temas en el estudio de la cultura, debido a que compatibilizar los diversos aportes históricos respecto al estudio

de la cultura no soluciona gran parte de los problemas antepuestos al debate por el simple motivo de que los autores tienen establecido el trabajo desde nociones diferentes.

Las identidades

El tema de las identidades toca finalmente la preocupación por la subjetividad durante mucho tiempo relegada por el marxismo. El trabajo teórico sobre la identidad se acerca a un eje compuesto por el sujeto, la subjetividad y la significación¹. La consideración de representación como producto coge a la identidad desde el tema que la define, mientras representación como proceso centra el foco en el sujeto (*subject*) que confiere sentido a la identidad.

Hay una extendida creencia de que nuestras identidades pueden ser influidas por aquello que consumimos y vestimos, lo que compramos, vemos y leemos, cómo concebimos nuestra sexualidad, lo que pensamos de la sociedad y los cambios que creemos que estén ocurriendo. La respuesta a la pregunta de cómo adquirimos conocimiento de nuestra identidad está en que cada vez más nos ha orientado la industria cultural. Nuestras identidades estarían formadas en parte por lo que pensamos de nosotros mismos y en parte sobre cómo relacionamos nuestro cotidiano.

Semejante a lo que ocurre con la representación, se relacionan identidades respecto a problemas muy distintos, lo que da una idea de la dificultad de trabajar el tema. La referencia a la identidad como catalizador de aspectos tan distintos impone reconocer que la preocupación por este tema se traduce aún en discrepancias sobre profundos problemas políticos e intelectuales. En la actualidad, el discurso de la vulnerabilidad vuelve las identidades en un *tema* de preferencia y muy influido por otras posibilidades discursivas. El conflicto de influencias es indicador de las corrientes dificultades en el cotidiano trato de las identidades (cf. Mumby, 1997, p. 20).

Se constata que, en la industria cultural, la cornucopia de la fortuna está en la explotación de los fragmentos de identidad. Ellos se presentan para nuestro disfrute y satisfacción del deseo de consumo en un amoldamiento representacional que necesita ser estudiado. No obstante, la industria cultural no alcanza a responder las grandes preguntas con las que siempre nos hemos enfrentado. Continuaremos a preguntarnos cómo somos. Con la diferencia, entretanto, de que hay nuevos fenómenos en la industria cultural que se constituyen en un fuente inagotable de informaciones que presionan nuestra sensibilidad y el intelecto en el sentido de refrescar la permanencia de esta inquisición.

Históricamente las identidades atesoran los intereses. Las representaciones son la contraseña que nos permite acceder a la actualización textual que se produce en la construcción de las identidades. Y estas nos proporcionan una clave para entender los conflictos de la modernidad

La virtualidad

Nos acercamos a la categoría de la virtualidad intentando establecer la relación entre las nuevas realidades producidas por los más recientes fenómenos de la industria cultural y el esfuerzo de construcción y actualización de la identidad.

Se impone la comprensión de la realidad virtual y la consecuente fundación del llamado ciberespacio como un ejemplo extremado de la sustitución del mundo real, o material, por otro simbólico. Conforme Phillippe Quéau (1995), *lo virtual está en el orden de lo real*. No se puede, por tanto, contrarrestar el mundo real al mundo virtual. La virtualidad es una dimensión cuyo alcance se encuentra en expansión, pero que se inserta dentro de la realidad conocida. Por otra vía, también se inaugura otra relación con la realidad. Todo esto viene a componer el intrincado cuadro teórico que se presenta al estudio de los nuevos fenómenos.

Antes que nada, afirmamos que no hay sentido en cogitar de identidades virtuales, así como no se proponen identidades globales (conforme apunta Ortiz, 1997). Más bien se trata de estudiar la interpelación de las *representaciones virtuales en las identidades*.

La canción de Paul McCartney cantada desde los años 70, *Here, there and everywhere*, parece haber anticipado la resonancia metafórica constituyente de la emergencia del tema *virtualidad*. Como dice la canción, hay algo que está presente en todas las partes al mismo tiempo, *everywhere*, pero además la podemos percibir cómo puede, a un sólo tiempo, hacerse presente en más de un lugar, *here and there*.

La *realidad virtual*, tanto en el sentido fuerte como en su sentido más débil, ambos referidos por Tomás Maldonado (1994, p.102), engendra transformaciones en las formas de pensar las posibilidades de la comunicación y sus prácticas de significación. No se puede asegurar, todavía, desde la temática de las identidades, si las difundidas características innovadoras en el nivel epistemológico de estas nuevas tecnologías estarán introduciendo cambios en la construcción de las identidades. Los problemas en filosofía, ciencia y técnica nos imponen reconocer que la naturaleza de la información prosigue como un problema teórico.

Tanto imágenes de síntesis como los mundos virtuales que ellas puedan producir aún no han revelado su potencial. Las nuevas técnicas de representación se proponen a ofrecernos una mayor inteligibilidad del mundo, así como el acceso a informaciones facilitadas por la difusión de informes especializados, antes de circulación restrictiva. Se generan nuevos hábitos visuales o, más que esto, multimedia, determinados por el poder de impacto de las técnicas infográficas, las memorias, los medios de gestión y de almacenamiento o de creación. Se cautiva al espectador, usuario o actor-autor, a su sensibilidad

desprovista de frenos. El nivel semiótico de la representación se altera. La relación de que algo está para alguna cosa se encamina hacia una otra comprensión.

Las representaciones virtuales de la identidad

Este avance hace prosperar una reflexión. La nueva sensibilidad que el capitalismo avanzado, tardío o desintegrado ha permitido desarrollar ¿ implicaría prácticas de comunicación cuyos modos de significación serían *norepresentacionales* o sus estructuras *noreferenciales*?

Se considera, entonces, un gradiente donde la habilidad específica de la industria cultural se ha sobrepasado a la reproducción mecánica de otras representaciones de un original. La proliferación de tecnologías y su amplia difusión de imágenes, al saturar el espacio social, han echado a perder la fuerza representacional consolidada en la modernidad que articulaba un evento a su representación mediática. Es como si las representaciones se desplomaran bajo el peso de su historicidad, martirizadas por las capas de siglos de aculturación y apropiación cultural de los imperialismos. Hoy ya no se trabaja con la idea de la existencia o no de un original y su duplicación, sino más allá de esto; con la copia de la copia, la representación de la representación, los *frames* de los *frames*. La acción del poeta fingidor de Fernando Pessoa se hace nuestra condición².

En la industria cultural más fuertemente orientada hacia el mercado son ejemplos más evidentes de este proceso las fusiones de fórmulas entre *videoclips* y publicidad, editoriales y noticias, información y publicidad, periodismo y entretenimiento. Más recientes, las *cybersoaps* acaparan los internautas con un ingenio antes inimaginable. Además, la democracia del ciberespacio enfrenta problemas éticos donde la colonización de productos y servicios de empresas particulares es solo un aspecto. La propagación de rumores, la publicidad de alcohol y tabaco direccionada a los niños o los contenidos eróticos explícitos demandan una reflexión y temor de padres y autoridades escolares, gubernamentales, judiciales y religiosas (véase Lindlof y Shatzer, 1998). Atentamos que cuando se diluyen las nociones tradicionales de género lo que pasa, en verdad, es que apenas se perciben aspectos superficiales de otra transformación más profunda en curso. En ella están involucradas las nociones de tiempo y espacio en las relaciones. Una vez que la simultaneidad de la vivencia se considera por desde siempre determinada desde la realimentación instantánea entre las imágenes (visuales y sonoras) y el mundo, una inversión pasa a tener lugar. Ello proviene de lo que hasta ahora hemos llamado *representación*. Margareth Morse (1998) entiende que esta inversión consiste en que ni la imagen ni el mundo están en primer plano, pero que cada uno es probablemente un desarrollo posterior del otro, donde deja de consignarse una inauguración de la acción representadora.

A consecuencia, el hipertexto como sucedáneo de este proceso de comunicación, centra el foco en la articulación de la cadena de sentido. Más que el nexo entre significante y significado es la cadencia modal que se impone.

Desde otra vía, hay una pragmática definición de Turkle (1997, p. 33) acerca de la cultura de la simulación que sintetiza la nueva concepción diciendo: “si te funciona quiere decir que tiene toda la realidad necesaria”.

Notas

1. La ambigüedad del léxico también se hace presente en la lengua inglesa. El término *subject* es predominantemente utilizado para indicar el *objeto* de la identidad. Pero, a veces, se le puede considerar también como el *tema* de la representación de la identidad.
2. “*O poeta é um fingidor. /Finge tão completamente/que finge que é dor/a dor que deveras sente.*”

Referencias Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BAUDELAIRE, Charles. *Las flores del mal*, Barcelona: Planeta. Trad. Carlos Pujol, 1992.
- GILROY, Paul. Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. In: *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, Curran, J., Morley, D. and Walkerdine, V. (comp.). Barcelona: Paidós, p. 63-83, 1998.
- HALL, S, HELD. D. and MCGREW. T (eds). *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press/Open University, 1992.
- HALL, Stuart. *Representation: cultural representation and signifying practices*, London: Sage/Open University, 1997a.
- _____. The local and the global: globalization and ethnicity. In: *Culture, globalization and the world-system. Contemporary conditions for the representation of identity*, Anthony D. King (ed.), Minneapolis: University of Minnesota, p. 19-40, 1997b.
- HARMS, John B. and DICKENS, David R. Postmodern media studies: analysis or symptom? *Critical Studies in Mass Communication*, n. 13, p. 210-227, 1996.
- JENSEN, Klaus. B. Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas. In: *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, K. B. Jensen and N W. Jankowski (eds.). Barcelona: Bosch, p.27-56, 1993.
- KRISTEVA, Julia. *Extranjeros para nosotros mismos*, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Plaza & Janes, 1991.
- LEFEBVRE, Henry. *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*, México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

- LINDLOF, Thomas R. And Shatzer, Milton J. Media Ethnography in Virtual Space: Strategies, limits, and possibilities. *Journal of Broadcasting & Eletronic Media*, 42(2)p. 170-189, 1998.
- LUKE, Carmen y LUKE, Haida. Techno-textuality: Representations of feminity and sexuality. *Too true to be good?*, n. 84, may, p. 46-58, 1997.
- MACHADO DA SILVEIRA, Ada Cristina. Representación, identidades y virtualidad. Consideraciones acerca de los más recientes fenómenos de la industria cultural. 223 p. Tesina (trabajo de nueve créditos) – *Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya*: 1998.
- MALDONADO, Tomás. *Lo real y lo virtual*, Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORSE, Margaret. *Virtualities. Television, media art, and cyberculture*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University, 1998.
- MUMBY, Dennis K. Modernism, postmodernism. and communication studies: A rereading of an ongoing debate. *Communication Theory*, Seven: One, february, p. 1-28, 1997.
- ORTIZ, Renato. La Modernidad-mundo. *Telos*, marzo-mayo, p. 87-104, 1997.
- QUÉAU, Philippe. *Lo Virtual. Virtudes y vértigos*, Barcelona: Paidós, 1995.
- TURKIE, Sherry. *La vida en la pantalha. La contrucción de la identidad en la era de Internet*, Barcelona: Paidós, 1997.
- VALENTINE, James . Skirting and suiting stereotypes. Representations of marginalized sexualities in Japan. *Theory, Culture & Society*, London, Sage, v.14 (3), p.57-85, 1997.
- WOLFF, Janet. The global and the specific: reconciling conflicting theories of culture. In: *Culture, globalization and the world-system. Contemporary conditions for the representation of identity* . Anthony D. King (ed.). Minneapolis, University of Minnesota, p. 161-173, 1997.
- WOLTON, Dominique. *Elogio del gran público. Teoría crítica de la televisión*, Barcelona, Gedisa, 1992.

Ada Cristina Machado Silveira é doutora em Jornalismo pela Universidade Autônoma de Barcelona, professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Comunicação Social e Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Endereço para correspondência:

E-mail: adamach@ccsh.ufsm.br



CONTROLA-ME QUE TE GOVERNO:

os jogos eletrônicos como forma de subjetivação

Cláudio Lúcio Mendes

RESUMO – *Controla-me que te governo: os jogos eletrônicos como forma de subjetivação.* Neste artigo apresento um olhar de estranhamento sobre um artefato cultural: os jogos eletrônicos (JEs). Inicialmente apresento uma descrição sucinta dos JEs. Em seguida, discuto alguns mecanismos que os constituem. Para isso, utilizo como fio condutor a idéia de um poder produtor, emaranhado com e em microssituações sociais. A partir de discussões pós-críticas, apresento uma descrição analítica sobre os JEs, apoiando-me em problematizações relativas ao corpo humano e a seus possíveis atrelamentos com as novas tecnologias, lançando mão do conceito de ciborgue.

Palavras-chave: *ciborgue, corpo, jogos eletrônicos, relações de poder, subjetivação, tecnologias.*

ABSTRACT– *Control me and I will govern you: the electronic games as a form of subjectivation.* In this paper, I offer a problematization of the known around a cultural artifact: the electronic games. Initially, I present a concise description of the electronic games. Following, I discuss some mechanisms that compose them. In order to do this, I use the idea of productive power as a guideline, a power entangled with and within social micro-situations. Using a post-critical approach, I offer an analytic description of the electronic games, supported by analyzes of the human body and its possible linkage to new technologies, making use of the concept of cyborg.

Key-words: *cyborg, body, electronic games, power relationships, subjectivation, technologies.*

Neste artigo apresento um olhar de estranhamento sobre um artefato cultural: os jogos eletrônicos (JEs). Basicamente, são dois motivos centrais para esse estranhamento: a) os novos cenários sociais que vêm tomando força, apresentando as novas tecnologias como um de seus pontos-chave, forçando-nos a repensar a escola, o currículo, o papel da docência e nossas visões sobre a juventude e b) os recentes discursos em torno dos JEs e de suas possíveis influências em atos de violência, inclusive no ambiente escolar.

Os “novos” cenários – que aqui chamo de “pós-modernos” – trazem consigo um arsenal de “novas idéias”, dando “a impressão crescente de uma poderosa configuração de novos sentimentos e pensamentos” (Harvey, 1992, p. 9). Eles são de importância central para os argumentos que pretendo desenvolver em torno dos atrelamentos entre currículo e JEs.

Quais são os novos sentimentos e pensamentos que nos apresentam as perspectivas pós-modernas? Essas novas perspectivas estão tentando construir explicações diferentes e mais dinâmicas em relação a vários campos do conhecimento humano. Diversas mudanças históricas estão contribuindo para isso: a derrocada da razão moderna em sua intenção de explicar tudo e a todos, emergindo daí a necessidade de pensarmos lógicas menos universais; a busca de perspectivas de abordagem mais locais e parciais, desconfiando-se das metanarrativas, ou seja, das teorias com pretensões de fornecer explicações abrangentes e totalizantes do mundo e da vida social; as novas formas capitalistas, baseadas em estratégias nunca antes vistas, especialmente relativas à movimentação de capitais, um dinheiro sem “nacionalidade”, circulando livremente pelo globo, somadas à massificação, com uma velocidade assustadora, dos interesses de consumo; as tecnologias high-tech a interferir em vários campos: na genética, na informática, na velocidade de transmissão de informações, na produção de armamentos, em tudo, mas especialmente na educação. Todos esses acontecimentos vêm exigindo abordagens diferentes das usuais. Resumidamente, acompanhando David Harvey (1992), o “pós-modernismo” traz uma nova configuração poderosa, pois “em anos recentes, ele vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do ‘discurso’ e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual” (p. 9). Às palavras acima acrescentaria, sem a menor dúvida, parâmetros para o currículo e para o sujeito.

Além de continuar a pensar a educação e o currículo no espaço escolar, faz-se necessário procurar entender novas formas, “externas” às escolas, que estão interferindo cada vez mais em suas constituições curriculares. Isto é, argumento “em favor da necessidade de se analisar pedagogias exteriores ao processo de escolarização” (Green e Bigum, 1995, p. 211). Com a grande influência das novas tecnologias em muitos campos do conhecimento, colaborando para uma crescente “desvinculação entre currículo e escolarização”, sublinho a “importância de pesquisas que estejam orientadas por perspectivas teóricas mais amplas” (ibidem) para que possamos apreender melhor esses novos vínculos. Explicitamente, a partir de novas perspectivas, “o currículo tende a se desvincular da

escola, o que impõe uma reconceitualização tanto do currículo quanto da escola, uma reconceitualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas” (ibidem, p. 214).

A escola, o currículo e o professor – constituídos hoje dentro da lógica do conhecimento livresco – têm visto essa nova geração como demonizada. O jovem é tido como um ET, um ser alienado e alienígena, um outro a ser desalienado e tornado humano pela escola, pelo currículo e pelo professor (Green e Bigum, 1995). Aqui temos um abismo a ser superado, pois essa nova geração tem levado para a escola e para o currículo uma tecnocultura que ainda não faz parte da cultura escolar. Um currículo que não dialogue com esses novos discursos corre o risco de mantê-los excluídos do cenário escolar. Igualmente, marginalizará os sujeitos nos quais e/ou com os quais essas relações de poder circulam. Torna-se necessário um currículo que leve em conta essas novas aprendizagens (Kenway, 1998) dos jovens, para que as escolas possam

se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais ciborgues geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas vivências na tecno-realidade – desde que nós nos permitamos reimaginá-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar (Green e Bigum, 1995, p. 240).

Nesses novos contextos, o currículo cada vez mais sofre interferência de fatores externos ao ambiente escolar. É provável que isso sempre tenha ocorrido, entretanto há novas e poderosas estratégias vindas das novas tecnologias (Green e Bigum, 1995). A mídia, em geral, tem lançado discursos sobre o processo educativo para dentro das escolas, mas também em lares, através de programas específicos de educação, ou ainda por filmes, desenhos e programas de várias origens (Apple, 1998; Giroux, 1995; Dalton, 1996; dentre outros). Como nos lembra Kenway (1998), “a educação escolar acabou envolvida nessa agitação tecnológica” (p. 99), que apresenta formas políticas e pedagógicas amplas e abertas para o meio educacional.

Em relação ao segundo ponto de interesse – os recentes discursos em torno dos Jes como possíveis promotores de violência –, a mídia e a sociedade em geral, depois de alguns acontecimentos caracterizados como chacinas, estão dando como certa a relação entre filmes (que expõem formas de violência, como, por exemplo, *Clube da Luta*), jogos eletrônicos (por exemplo, *Duke Nuke*, que tem como tema o mesmo assunto) e atos de “violência” ocorridos, principalmente, em ambientes públicos. Dois exemplos recentes reforçam essa hipótese, mesmo que linearmente colocados.

Um primeiro “episódio”, denominado pela mídia de “Massacre no Cinema”, ocorreu no Morumbi shopping, em São Paulo, no dia 3/11/99. Segundo o *Jornal da Band* do dia 8/11/99, uma propaganda do jogo eletrônico *Duke Nuke* foi encontrada no apartamento de Mateus da Costa Meira, autor dos disparos

no cinema. Na mesma reportagem, aparecem cenas do jogo eletrônico em questão. As semelhanças com a ação do estudante são assustadoras, em todos os sentidos que a palavra pode carregar ou sugerir.

Um segundo foi a ação de dois jovens, no colégio em que estudavam, matando a tiro doze colegas de escola e um professor, na cidade de Littleton, Colorado (EUA). Comparações imediatas são impossíveis de não ocorrer. Sabe-se que os dois jovens eram “viciados” em dois JEs: o *Doom* e o *Quake*, ambos tendo como tema central a violência em primeira pessoa. Uma outra comparação possível é com o filme *Matrix*. Os dois adolescentes eram fãs do filme, inclusive andavam com um sobretudo preto, como algumas das personagens.

Parece haver algum sentido nessas comparações, ou seja, é bem provável que tanto filmes como também alguns JEs possam construir ou veicular discursos relativos à violência. Entretanto, procurar explicar esses dois acontecimentos violentos (e outros mais) apenas como consequência das influências de filmes e JEs seria simplificar demais. Histórico familiar, histórico das relações interpessoais dos envolvidos, contatos anteriores com arma, o pouco controle de vendas de armas, preconceitos de várias montas etc., poderiam ser deixados de lado. São muitas as opções quando se procura entender os motivos de atos violentos e suas relações. Contudo, não é esse o objetivo deste ensaio.

Os dois exemplos colocados me fazem pensar em outra questão: quais são os possíveis modos de subjetivação produzidos pelos JEs em crianças e adolescentes? A idéia não é isolar os JEs e tentar estudá-los, inclusive porque acredito ser impossível realizar tal movimento, mas sim tentar analisar como os JEs fabricam “sujeitos jogadores”. A partir daí pergunto: como são fabricadas essas formas de subjetivação? Se é verdade que a violência presente em determinados JEs (uma violência “virtual”) motiva a violência no campo social (uma violência física, concreta), quais são as suas fronteiras? Será que as tecnologias presentes nos JEs aboliram as distâncias existentes entre fantasia e realidade, ou também fazem parte de maquinarias maiores, construídas historicamente, destruindo as fronteiras entre vários conceitos da modernidade (real/virtual, público/privado etc.)? Os JEs são mais uma expressão dessa fluidez?

As relações entre os JEs e o corpo de quem joga configuram-se em outro aspecto a ser problematizado. Nos jogos em geral (futebol, basquete, vôlei, brincadeiras de lazer em forma de jogos etc.), o uso do corpo é essencial, tanto para as interações sociais, como para que as regras do próprio jogo sejam entendidas e empregadas. Ou seja, é impossível jogar sem utilizar o corpo. Assim sendo, qual o papel do corpo no contexto dos JEs? Como o corpo é “usado”? Ele também é educado? Como? Em suma, quais são os mecanismos que circulam para e pelo corpo através dos JEs?

Tentando desenvolver as perguntas colocadas nesta introdução, organizo o texto apresentando inicialmente uma descrição sucinta dos JEs. Logo em seguida, faço uma discussão de alguns mecanismos que constituem os JEs. Para

isso, utilizo como fio condutor a idéia de um poder produtor, emaranhado com e em microssituações sociais. A partir das discussões pós-críticas, apresento uma descrição analítica sobre JEs, apoiando-me em problematizações relativas ao corpo humano e seus possíveis atrelamentos com as novas tecnologias, lançando mão do conceito de ciborgue.

Descrevendo os jogos eletrônicos

O conceito de jogo, presente neste ensaio, baseia-se em três idéias centrais: a) o jogo como sinônimo de atividade lúdica, que diz respeito “a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo” (Brougère, 1998, p. 14); b) o jogo como um sistema de regras previamente definidas e c) o jogo como um objeto para se jogar, “tal como jogo de xadrez enquanto constituído do tabuleiro e do conjunto de peças que permitem jogar no sistema de regras também chamado de jogo de xadrez” (idem, p. 15). Os JEs se encaixam na articulação das três idéias acima, pois podem representar uma atividade lúdica, apresentam um sistema de regras previamente estabelecidas e se constituem como objetos. Entretanto, descrevê-los vai além. Hoje os JEs estão inseridos numa grande complexidade social: seus usos em contextos militares, sua importância de mercado como produto de consumo, suas possibilidades multimídia e formas diferenciadas de jogá-los.

Uma primeira questão, para melhor localizar os JEs, atualmente, está relacionada às suas “ligações” com o treinamento militar. Instituições militares norte-americanas utilizam, há décadas, simuladores que criam um ambiente interativo. Jogos eletrônicos foram (são) usados para treinar militares e policiais em situações de combate: ataque, defesa, estratégias etc. As técnicas trabalhadas através dos simuladores “fizeram subir o índice de tiros contra alvos humanos desde a Segunda Guerra Mundial”, isto é, os JEs foram usados para tornar mais eficiente “o processo de matar”. Os mesmos JEs de simulação ali usados, depois de saturarem seu mercado junto às instituições militares, – provavelmente um dos motivos centrais para isso foi o fim da Guerra Fria – passaram a buscar outros públicos, principalmente crianças e adolescentes. Nos EUA é comum que as forças armadas trabalhem juntamente com empresas produtoras de JEs na elaboração de simuladores, que são utilizados tanto como máquinas de treinamento, como também são vendidos no mercado em versões para lazer. Talvez caiba uma pergunta: O quê, de uma lógica pensada para tornar mais eficiente os soldados, tem chegado aos novos consumidores?

Uma segunda questão está relacionada ao processo de consumo e venda dos JEs. Dados de 1998 mostram que no Brasil foram vendidos 2,8 milhões de JEs. É a segunda maior indústria do ramo de entretenimento nos EUA, perdendo

apenas para a televisão, ficando à frente, inclusive, da indústria cinematográfica. É uma indústria a movimentar aproximadamente 6 bilhões de dólares, lançando mais de 3 mil títulos por ano. A Indústria dos JEs tem como alvo preferencial crianças e adolescentes. A preocupação em olhar essas faixas etárias como consumidores em potencial não é só da indústria dos JEs, mas é, provavelmente, a que tem crescido mais ao atrelar o potencial de consumo de crianças e adolescentes com interesse de se consumir produtos de entretenimento. Podemos associar a essa situação outro ponto. Quando se joga individualmente ou em pequenos grupos, a necessidade de maior número de consumidores é automática, pois tanto a máquina como os JEs, por unidade, servem a poucos ao mesmo tempo. Internamente à máquina e aos JEs, provavelmente, estratégias estejam presentes para reafirmar esses mecanismos de consumo para além de formas individualizadas de jogá-los.

Uma característica a mais dos JEs é a possibilidade de jogá-los em primeira e em terceira pessoa. Os JEs em primeira pessoa são aqueles nos quais o jogador assume o papel de personagem direto no desenvolvimento do jogo. Não se vê na tela alguém atuando, mas tem-se a impressão de estar dentro do jogo. Nesses casos, estaremos vendo apenas o objeto que estamos usando para jogar: um volante de carro, uma arma, um painel de controle. Os JEs em terceira pessoa oferecem ao jogador um personagem (um “atirador”, um “lutador”, um “coelho”) e/ou um tipo de máquina (carro, avião) e/ou uma “coisa” (algo que pode ser ao mesmo tempo humano/animal/máquina/vivo/morto, um híbrido) a ser controlado para realizar as atividades propostas no jogo em questão.

Os lugares onde se joga e os tipos de máquinas igualmente ajudam a caracterizar os JEs. Temos primeiramente os chamados *flipperamas*, máquinas construídas especificamente para comportar apenas um tipo de jogo. Existem também os simuladores que, como o próprio nome diz, simulam situações mais próximas possíveis da “realidade” – a intenção de aproximar o “virtual” do “real” é uma preocupação cada vez maior entre os produtores dos JEs. Como os *flipperamas*, igualmente comportam apenas um tipo de jogo, nas versões encontradas em lojas de entretenimento. Essas lojas, no caso dos *flipperamas*, tomaram uma conotação mais popular por serem máquinas menos elaboradas e mais antigas. Por outro lado, os aparelhos de simulação – relativamente novos no mercado brasileiro – são encontrados em lojas especializadas, ainda não muito comuns entre nós. Os “*games café*” e os grandes parques eletrônicos começam a surgir. Por exemplo, no Rio de Janeiro, podemos encontrar um *shopping* exclusivamente para diversão e lazer. O *New York Center* oferece salas de cinema, *cybercafé* (com livros, estações de escuta de CD, salas de vídeo) e uma loja de diversão eletrônica (*Game Works*), tendo como seu carro-chefe máquinas simuladoras.

No espaço privado (nossas casa), podemos encontrar dois tipos de máquinas para jogar. Primeiramente, os mundialmente famosos *Atari* e seus sucessores de maior repercussão: *Nintendo*, *Sega* e os mais recentes *Dreamcast*,

Playstation e *X-box*. São máquinas que podem comportar vários jogos, dependendo do cartucho nelas colocado, ou mesmo de sua programação. Uma outra máquina de uso privado é o Computador Pessoal (PC). Os JEs para PC (tanto em CD-ROM e disquetes, como os “baixados” pela Internet) são os mais difundidos, podendo ser jogados com o teclado, o *mouse* e/ou *joystick*. Esses dois tipos de máquinas oferecem a possibilidade de jogar individualmente (“contra” a máquina) ou em grupos de no mínimo dois jogadores. Podemos, inclusive, encontrar grupos de dezesseis ou mais sujeitos jogando “RPGs” interativos. Mais especificamente, máquinas tipo *Dreamcast*, *Playstation* e *Xbox* e os PCs oferecem a possibilidade de jogar em redes particulares ou pela internet.

Por último, temos os *minigames*, pequenas máquinas de uso individual, comportando um ou alguns jogos. Como exemplo temos o clássico *Tetrix*, o “interativo” *Pokemon* ou inovador *Playstation2000*. O termo interativo é usado no caso do jogo/máquina *Pokemon*, pelo motivo de ser um *minigame* que, se esgotando as atividades propostas em um, o jogador pode ligá-lo a outro *Pokemon* para absorver as atividades nele oferecidas. O *Pokemon* tem mais de 160 tipos de programas/máquinas (e a cada dia vem aumentando esse número) que podem ser trocados entre si. O *Playstation2000* é o primeiro a oferecer a opção, numa mesma máquina, de jogar em casa com um monitor específico e um pequeno monitor que se desacopla da máquina, tornando-se um *minigame* que pode ser jogado em qualquer lugar.

Finalmente, temos ainda as chamadas “plataformas”. Elas têm esse nome por terem sido pensadas inicialmente como um “apoio”, uma base hipertextual, na qual se constroem tipos de linguagens, funções e lógicas de armazenamento e formas de interatividade com o usuário de diferentes maneiras. As linguagens são diferenciadas de máquina para máquina, dependendo do tipo de microprocessador (por exemplo, a linguagem para um microprocessador de um PC é diferente da empregada em um microprocessador para aparelho de jogo da *Nintendo*). Elas se diferenciam também pela qualidade das imagens (algumas plataformas permitem imagens em três dimensões e outras apenas em duas) e do som (algumas plataformas possibilitam falas mais elaboradas e com boa dicção e, outras, apenas sons “guturais”).

Corpo, subjetivação e jogos eletrônicos

No século XVII, várias técnicas a atuarem sobre o corpo tomam vulto. Dentro de um pensamento mecanicista-terapêutico, muitas peças de correção corporal foram criadas: tutores, cruz de ferro, colete, espartilhos etc. Esses são nomes de aparelhos construídos para controlar e/ou solucionar deficiências corporais. Bebês eram enfaixados para uma melhor prevenção de possíveis deformidades. Num sentido pedagógico, toda essa aparelhagem foi usada para definir e constituir nos sujeitos posturas corporais “corretas”, aparecendo a

partir daquele momento, igualmente, no ambiente escolar, fazendo-se presente através de técnicas de sentar, escrever e de melhor aproveitamento do tempo de estudo (Vigarello, 1995).

Entretanto, a partir do século XVIII há um “recuo da mão” (ibidem). Novas técnicas corporais são elaboradas, mudando radicalmente a idéia de um corpo-máquina. Não mais aparelhos incômodos, pesados e com grande possibilidade de rejeição. A atenção se transfere para formas de controle mais sutis e que, com o tempo, tornaram-se muito mais eficientes. A mão que produzia toda uma aparelhagem e a colocava sobre um corpo afasta-se. O corpo, antes um “objeto de cera” submetido “a uma física de máquinas”, passa a ser uma “fonte de dinamismos contabilizáveis e autocorretivos” (ibidem, p. 30). Em *Vigiar e punir*, Foucault argumenta que se estrutura um novo caminho de eficiência sobre os corpos para melhor economia dos movimentos corporais, principalmente a partir do século XVIII. O corpo torna-se uma coisa que se fabrica, uma “máquina de que se precisa” (Foucault, 1997, p. 125). Para Foucault, essa nova tecnologia política sobre o corpo se apóia no que ele chamou de poder disciplinar, um poder disciplinar que vem tornar o corpo mais eficiente e mais dócil; igualmente, mais dócil e mais eficiente; um poder que estipula o que pode fazer e o que ele não deve fazer. O poder disciplinar constrói uma “anatomia política” para melhor competência do corpo, diretamente ligada a seu maior enquadramento. A lógica política da disciplina é criar um ambiente onde seja impensável outro cenário; quase uma aberração. A disciplina expõe as regras e cabe aos corpos cumpri-las. O corpo se torna um objeto do poder. Mas de que poder?

Foucault procura demonstrar como várias “novas táticas de poder” (1997, p. 26) elaboraram uma nova economia da alma, novas formas de regular a ação do indivíduo, assujeitando-o. Para esse movimento, não entende o poder unicamente como repressivo, mas igualmente produtivo, pois induz, propõe, aponta, faz surgir coisas novas.

Numa análise das relações entre saber-poder, podemos modificar radicalmente as nossas intenções de análise, pois “todos os domínios estão agora potencialmente abertos à investigação científica. Segue-se que tudo está potencialmente emaranhado nos nós do poder que, conforme vimos, são gradativamente inter-relacionados com o avanço do saber” (Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 127). Especialmente me interessa o “domínio do corpo” e suas interações com os JEs através de uma “tecnologia política do corpo” específica, “entendida como o entrecruzamento das relações de poder com o saber e o corpo” (Cirino, 1989, p. 28).

Para que cheguem aos corpos – enquadrando e produzindo, com grande dificuldade de serem identificadas, dominadas por alguém ou por um contexto – as tecnologias-economias se diluem em formas difusas de poder. Um poder que não é uno, local, estático, mas parece sempre presente (impressionante como ele está em todo lugar e circula por todos e com todos os corpos), amorfo (mas conduz e é conduzido por formas). É uma “microfísica do poder”, da

qual nenhuma relação social e nenhum indivíduo têm como escapar e, muito menos, ter a posse. Nos termos de Foucault, “temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (1997, p. 29).

As relações de poder podem ser comparadas a uma rede da qual não “conseguimos” escapar (pois circula em nós e conosco), e tem como um de seus principais efeitos a possibilidade de produzir, o que lhe imprime grande sucesso.

Esse poder não pode ser desvinculado do saber: saber-poder. Poder-saber. Tentar separá-los seria como imaginar uma folha de papel sem um dos lados: são distintos e complementares; diferentes, contudo um não existiria sem o outro. A diferenciação defendida por Foucault entre esses dois conceitos é inovadora. Saber não é poder. São interdependentes e inseparáveis. Temos, então,

que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão completamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1997, p. 30).

Foucault argumenta que a relação entre saber-poder é de circularidade, de cumplicidade, de imanência. Não os reduz um ao outro (“saber é poder” ou vice-versa), mas procura demonstrar que o saber nunca é neutro, desinteressado e sempre está imbricado por e em relações de poder. O saber é político, “não apenas no sentido de que dele se poderiam deduzir conseqüências na política, mas porque não há saber que não encontre suas condições de possibilidades em relações de poder” (Cirino, 1989, p. 34). Já o poder não só se utiliza do saber, ou mesmo cria novos saberes, mas igualmente produz “domínios de saber que não só fazem aparecer novos objetos, conceitos e técnicas, como, também, novas formas de sujeitos de conhecimento” (ibidem).

Assim sendo, os indivíduos como objetos do poder-saber vão-se constituindo como sujeitos de diversas maneiras. Não podemos falar em essência do sujeito. As relações de poder, dinâmicas e em constante movimento, vão sempre “fabricar novos sujeitos” e novas formas de subjetivação. “A transformação do poder possibilita, portanto, a transformação do sujeito” (Ortega, 1999, p. 38). Em outros termos, a transformação do poder igualmente transforma as técnicas de subjetivação.

A partir daí, Deleuze nos coloca uma pergunta considerada por ele sempre recorrente: “Quais as novas lutas com o poder?” (1998, p. 125). Quais as novas formas de subjetivação relacionadas com as novas relações de poder? O deslocamento das relações de poder desloca as formas de subjetivação. Para Deleuze,

depois de Foucault, questões relativas a poder e subjetividade não podem ser deixadas de lado ao problematizarmos diferentes ambientes sociais.

Mesmo entendendo que as análises de Foucault “sobre a questão do poder” e também de subjetivação são “o resultado de investigações delimitadas, circunscritas, com objetos bem demarcados” (Machado, 1996, p. XVI), Deleuze novamente nos inspira a fazer reflexões em torno de questões relativas à constituição do sujeito, quando busca o potencial analítico desse tema, especialmente ao colocar que “o homem do século XIX enfrenta a vida, e se compõe com ela como força de carbono. Mas quando as forças do homem se compõem com a do silício, o que acontece, e quais novas formas estão em vias de nascer?” (1998, p. 125).

Dáí surgirá um novo tipo de composto, um novo tipo de forma, “nem Deus, nem homem” (ibidem). Provavelmente, um novo sujeito, um híbrido. No caminho de pensar esse novo sujeito híbrido, agora no contexto de um cenário do silício e das novas tecnologias, Donna Haraway sugere a figura do ciborgue, uma criatura que é “simultaneamente animal e máquina”, que habita “mundos que são, de forma ambígua, tanto naturais quanto fabricados” (2000, p. 40). A autora nos apresenta um leque de idéias promissoras ao argumentar “em favor do ciborgue como uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos” (idem, p. 41). Essas associações é que serão exploradas para localizar os JEs e suas estratégias de poder-saber na construção do “sujeito jogador”. Nesse sentido, desenvolvo aqui três idéias básicas em torno do ciborgue: a) o personagem da ficção científica; b) o sujeito, parte humano, parte máquina, oportunizado pelas novas tecnologias e c) o híbrido da interação humano/máquina, no campo das construções das identidades-subjetividades. Todos esses três ciborgues estão imbricados a formas de poder específicas, nas quais relações com o saber estão presentes. Contudo, procurarei explorar mais detalhadamente a terceira, tendo como objeto (máquina) os JEs e, como humano (sujeito), os indivíduos que jogam.

Uma primeira faceta à qual as idéias de Haraway me remetem refere-se ao ciborgue como figura fictícia: meio humano, meio máquina. Alguns exemplos do ciborgue fictício são: “O homem de seis milhões de dólares” (personagem da TV), *Robocop* (personagem do cinema) e várias outras personagens, inclusive de JEs. Todas elas são propostas “ainda” impossíveis de serem realizadas (pelo menos com a eficiência que assume a parte máquina e sua perfeita articulação com a parte humana), criando um sujeito “mais forte, mais rápido, melhor”.

Entretanto, essas “viagens ficcionais” estão deixando seus cenários literários e midiáticos. Muitos ciborgues “reais” já circulam “livremente” nas ruas, nas empresas, nas escolas, desprendidos das histórias antes preestabelecidas por seus autores. Marcapassos (parte máquina) controlam corações (parte humano-corpo). Próteses mecânicas substituem pernas e braços perdidos. Apare-

lhos de audição compensam problemas auditivos. Cegos que antes não teriam a mínima chance de enxergar, nem mesmo com transplantes, literalmente conseguem ver possibilidades inovadoras no horizonte das novas tecnologias. Paraplégicos e tetraplégicos, “ligados” a máquinas específicas, esboçam passadas e movimentos de braços. Essas relações não param por aí. Além dos usos por “compensação”, a articulação humano-máquina (o nosso ciborgue não fictício) apresenta a sua versão de ampliação dos sentidos humanos. Está em fase de pesquisas e testes o “computador de vestir”, ou seja, uma espécie de “computador de bordo”, em forma de vestuário, com mil e uma utilidades. Os usuários poderão recorrer à internet, lançar mão de mensagens eletrônicas, armazenar e consultar informações num banco de dados, tudo simplesmente andando pela rua.

Já o nosso terceiro ciborgue é mais sutil. Não parece ser de fácil identificação. Talvez nem queira ser tão identificável como os outros. Sua localização no tempo-espaço é praticamente impossível, pois os limites entre o concreto, o palpável, o “real” e os seus “opostos” (o não-concreto, o impalpável, o virtual) estão cada vez mais opacos. Ele é um híbrido humano e máquina, mas, diferente dos outros ciborgues, não se constitui em um corpo com partes eletroeletrônicas. A “fusão”, o “novo” ser, nasce das interações propostas pela máquina e das interações percebidas e internalizadas pelo indivíduo, não podendo mais definir quem fez e quem é feito na relação homem-máquina (Haraway, 2000). Essas percepções podem ser de origem visual, sonora e muscular. Quer dizer, todo o corpo está envolvido. Por parte dos JEs, sua capacidade em criar vínculos entre quem joga e o próprio jogo tornam-se cada vez mais eficientes, fazendo surgir uma máquina-corpo com novas noções de tempo e espaço. Num cenário das novas tecnologias (mídia, informática, Internet, JEs), Green e Bigum argumentam que “a velocidade se traduz na capacidade de fazer mais coisas no tempo equivalente ao limite inferior da percepção humana – ‘o piscar de olhos’. Os vínculos perceptuais – isto é, o som e a imagem [e estímulos musculares] – têm, cada vez menos, aparência de máquina e, conseqüentemente, as uniões feitas entre a máquina e a/o humano/a (ciborgues) tornam-se mais ‘naturais’” (1995, p. 236).

A naturalização desses vínculos perceptuais vem mostrando cada vez mais como estão (são) estreitas, perturbadoras e provavelmente prazerosas as ligações entre o humano e a máquina (o nosso terceiro ciborgue). Como nos lembra Haraway, “as tecnologias como videogames e aparelhos de televisão extremamente miniaturizadas parecem cruciais para a produção de formas modernas de ‘vida privada’” (2000, p. 80). É nesse cenário que crianças e jovens estão cada vez mais construindo suas percepções de mundo e suas subjetividades. Eles próprios vão-se constituindo como sujeitos de relações de poder-saber, mas também como objetos das relações de poder-saber que circulam pela e com a máquina.

A terceira idéia de ciborgue é central para trabalhar com os Jes, se o entendermos como uma elaborada “tecnologia política do corpo”. Tecnologia extremamente complexa, com origens difusas e muitas vezes não apresentando uma lógica contínua e sistemática de seus discursos. Ao perguntarmos onde nasceram, provavelmente encontraremos várias gêneses: militares com certeza, mas também econômicas, de interesses por lazer, culturais, dentre outras. Aos perguntarmos como se desenvolveram e o que são hoje, provavelmente aparecerão mais coisas. Contudo, para analisarmos os JEs como formas de subjetivação do indivíduo, é necessário discuti-los como expressões de relações de poder.

Considerando que os seres humanos são governados por regras externas e internas de seu próprio eu e “ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos [...] de discursos poderosos” (Deacon e Parker, 1995, p. 101) historicamente fabricados, pergunto: *Como poderíamos entender os JEs nos seus mais complexos artificios de subjetivação dos indivíduos?*

A construção do sujeito, ou melhor, a “transformação” do indivíduo em sujeito é o que estou chamando de “subjetivação”: “... uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos” (Marshal, 1995, pp. 28-29).

Estou entendendo “subjetivação” como um processo de afirmação de uma verdade ou crenças para o sujeito, assumindo para si e também publicamente, esse quadro de valores, aceitando as conseqüências – não necessariamente de maneira consciente – de que se responsabilizou. É um processo no qual não apenas as verdades são ditas como tais, mas, principalmente, são vividas como tais. São procedimentos de fixação, de manutenção ou transformação das subjetividades dos indivíduos, relativos a determinados fins, recaindo sobre o próprio indivíduo.

Mas como as relações de poder presentes nos JEs são pronunciadas ou se pronunciam? Como elas passam a identificar sujeitos? Como esses se identificam? Tentando avançar sobre essas perguntas, apresento uma análise descritiva dos JEs, procurando apontar como as relações de poder circulam entre eles, criando estratégias para tornar o corpo objeto das relações de poder-saber, subjetivando quem joga, fazendo emergir, assim, o nosso terceiro ciborgue.

Partindo do princípio de que as relações de poder dividem o tempo, organizando suas estratégias e ações – tempo e ações decompostos, um em função do outro – observamos que: a) os JEs são organizados em fases, as quais, por sua vez, devem ser apreendidas em gestos e ações, fazendo parte de uma lógica multissegmentar; b) as fases dos JEs se articulam e paulatinamente aumentam o nível de dificuldade à medida que o jogo progride e c) as passagens de fase, uma espécie de avaliação, são usadas para que o jogador se localize em relação ao jogo e em relação a outros jogadores.

Os JEs apresentam uma seqüência preestabelecida, com fases bem definidas, contendo início, meio e fim. Mostrando, com isso, para quem joga (e talvez também para quem observa), onde deve chegar e como deve chegar.

Uma correlação desse mecanismo ocorre diretamente sobre os gestos e ações. Uma economia dos gestos. Nos JEs encontramos formas de controle dos gestos quase infinitesimais, nas quais o corpo de quem joga precisa responder com a maior eficiência possível aos “estímulos” do jogo. Uma economia dos gestos que se baseia em esquemas minuciosos, procurando posições mais eficientes para o corpo responder às ações determinadas: detalhes da posição da mão, do tronco, dos olhos, da coluna, dos pés, das pernas, isto é, cada parte do corpo comporá a ação de seu todo. Atacar, defender, virar, atirar, desviar, recuar, avançar são, muitas vezes, ações treinadas em suas microposições e em seus micromovimentos. Será que esses processos de organização, para uma economia dos gestos, não estariam dentro de uma estrutura mais complexa? Os corpos que jogam fazem parte de uma lógica multissegmentar? Parece-me que sim.

A seqüência das fases segue um nível de dificuldade paulatinamente crescente, na qual cada fase posterior se apóia em situações de fases anteriores, em muitos casos até mesmo articulando situações encontradas em diferentes fases, mas sempre introduzindo “novas” ações. Nos JEs, os níveis de dificuldade vão progredindo paulatinamente, para que o jogador aprenda a jogar satisfatoriamente. Somando-se a isso, os gestos, antes diagramados e articulados com as dificuldades apresentadas em cada fase, vão tomando forma de conjunto. Aqui também as dificuldades exigidas dos gestos vão aumentando aos poucos, apoiando-se em outras já apreendidas e sugestionando mais algumas.

Para se alcançar uma próxima fase, normalmente deve-se chegar a um objetivo, a um tipo de prova. Aqui aparece a penalidade, a possibilidade de ser eliminado do jogo, como um mecanismo para o conhecimento e o controle. A passagem de fase parece ter uma dupla função: a) localizar quem joga em relação às habilidades requeridas pelo jogo, procurando demonstrar que cada uma das fases tem seus critérios específicos, mas estão atreladas às outras fases do jogo. Assim, as relações de poder exercem papéis ambíguos: classificam/hierarquizam e castigam/recompensam; b) criar um processo de competição, no qual os jogadores possam se comparar e melhor assimilar as habilidades requeridas pelo jogo. Dessa maneira, a passagem de fase (com sua lógica de vitória/derrota) nunca deixa de exercer seu poder. Por isso, o resultado da passagem de fase precisa ser registrado para ser lembrado e usado como um fator de diferenciação e regulação.

Essas ações decompostas demonstram uma das lógicas centrais dos JEs: não há como transgredir suas regras. No máximo, uma pausa. Não se pode propor alternativas para além das apresentadas. A única opção possível para o jogador, querendo continuar o jogo, é aumentar sua eficiência. As respostas devem ser rápidas. É necessário que o corpo cada vez mais domine a máquina para que ela, cada vez mais, exerça as relações de poder que por ela circulam.

As descrições analíticas colocadas sobre os JEs só foram possíveis dentro de uma idéia de relações de poder dinâmicas, em constante imanência com a construção do saber, elaborando estratégias para tecer o “sujeito jogador”. O último ciborgue, explorado neste ensaio, está inserido mais especificamente no contexto do JEs. É óbvio que podemos encontrá-lo em outros lugares, praticando outras ações, pois as relações sociais das ciências e das novas tecnologias cada vez mais fazem parte do nosso dia-a-dia. Estou interessado nas novas relações entre os JEs e os indivíduos e como estes se tornam objeto das relações de poder que circulam por aqueles. Acredito ser frutífero olhar para as relações jogador/máquina não como dicotômicas, mas sim híbridas. Dessa forma, a tentativa é não esquecer que essas relações, mesmo subjetivando o indivíduo num tipo de lógica regulada e normativa, trazem igualmente um grande prazer na destreza (Haraway, 2000). Destrezas promovidas também pelos JEs e que estão deixando de ser pecado, mas sim aspectos de corporificação. O terceiro ciborgue é a tentativa de demonstrar um contexto inovador, pouco explorado, no qual nossas crianças e adolescentes estão se formando como sujeitos. Sujeitos que herdarão o mundo (Green e Bigum, 1995).

Referências Bibliográficas

- APPLE, MICHEL. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PPGE: PUC, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CIRINO, Oscar de A. *Subjetivação e subjetivação: a genealogia do sujeito em Michel Foucault*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora? *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun 1996, p. 97-122.
- DEACON, Roger e PARKER, Ben. Educação como sujeito e como recusa. In: SILVA (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIROUX, Henry. A disneyização da cultura infantil. In: SILVA e MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREEN, Bill e BIGUM Cris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA (Org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. In: SILVA (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- MARSHAL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT’ANNA (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

Cláudio Lúcio Mendes é aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Oswaldo Pereira de Freitas, 175/1104
91530-080 – Porto Alegre – RS
E-mail: clmendes2@bol.com.br



A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NA TELEVISÃO:

que discurso é esse?

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO – *A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?* Este artigo trata de parte das produções discursivas atuais da televisão sobre a educação e o currículo. Ele se insere no campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista que incorpora as contribuições de Michel Foucault acerca do discurso e do poder. A partir da análise de comerciais e programas sobre a educação veiculados pelo Canal Futura – canal televisivo que se autodenomina “o canal do conhecimento”, criado pelo setor privado de telecomunicações e que envolve um conjunto de empresários brasileiros e estrangeiros –, este trabalho expõe as formas de controle operadas, as técnicas adotadas para divulgar as idéias e as vozes autorizadas a falar nesse meio. Nessa operação, este estudo mostrará como o currículo e a escola têm sido pensados, falados e produzidos pela televisão, no Brasil, neste final de século.

Palavras-chave: *currículo, televisão, educação.*

ABSTRACT–*The production of curriculum by television: what discourse is that?* This paper deals with the current television discursive productions about education and curriculum and can be situated in the field of Cultural Studies, in a post-structuralist perspective which incorporates Michel Foucault’s contributions to the discussion on discourse and power. It deals with the analysis of commercials and programs about educational broadcasted by the Channel “Futura” - a television channel self-entitled “the channel of knowledge”, created by the private sector in the field of telecommunications, involving a group of Brazilian and foreign entrepreneurs. This article exposes the control mechanisms in action, as well as the techniques adopted in order to spread around the ideas and the voices authorized to speak in that environment. By doing that, the article will also show the ways in which curriculum and schools have been thought of, spoken about and effectively produced by television, in Brazil, at the end of the present century.

Key-words: *curriculum, television, education.*

Este trabalho trata de parte das produções discursivas atuais da televisão sobre a educação escolar e o currículo. A partir da análise de comerciais e programas sobre a educação veiculados pelo Canal Futura – canal televisivo que se autodenomina “o canal do conhecimento”, criado pelo setor privado de telecomunicações e que envolve “a parceria” de um conjunto de empresários brasileiros e estrangeiros¹ –, este trabalho expõe as formas de controle operadas, as técnicas adotadas para divulgar as propostas para a educação escolar e as vozes autorizadas a falar nesse meio. Nessa operação, este artigo mostrará como o currículo e a escola têm sido pensados, falados e produzidos pela mídia, especialmente pela televisão, no Brasil, neste final de século.

Quando acionamos o controle remoto da televisão, somos conduzidos/as a um leque de programas, comerciais e reportagens sobre a educação. Aí a escola e o currículo têm sido falados, expostos, produzidos, multiplicados. A escola tem ocupado “horários nobres” da Rede Globo; ela aparece nos seus telejornais e em diferentes programas; ela é falada e propagada em diferentes comerciais, sem falar do Canal Futura, criado para falar e fazer educação. É possível verificar facilmente, e estarei neste trabalho dando outras evidências desse processo, que *a escola está na televisão*.

No Canal Futura a escola e o currículo têm sido pensados e divulgados insistentemente. Ele, em seus diferentes programas e comerciais, critica os currículos escolares; exalta as experiências que considera *alternativas*; autoriza certas vozes para falar sobre a educação, “fabrica” o *amigo da escola*; produz a *escola legal* e o *currículo com afeto*; propõe que a comunidade se articule para reformar o espaço físico das escolas e para ajuda-las no que for preciso; convida pesquisadores internacionais para debater sobre a educação; promove seminários e, em seguida, organiza *megashows* com artistas brasileiros, que convidam a comunidade a participar da parceria pela educação brasileira.

O Canal Futura já é operado por mais de 60.000 escolas brasileiras, conforme mensagem divulgada nos intervalos da sua programação. Esse canal é dirigido às escolas de todos os níveis de ensino. Mas, conforme o próprio discurso de mobilização desse canal e de seus criadores, pretende-se atingir, além das escolas, associações de bairros, comunidades organizadas, Organizações Não-Governamentais, hospitais, presídios, bibliotecas públicas e “qualquer outra instituição que precise ter acesso a informações e conhecimentos do mundo”. Esse canal aborda diferentes temas e possui programas educativos dos mais diferentes tipos: tele-aulas sobre temas variados, histórias, instruções para trabalhos manuais, programas ecológicos, programas variados sobre a escola, brincadeiras e jogos infantis, parceria comunidade-escola, gestão escolar, política econômica e educacional, novelas de época, filmes clássicos comentados etc.

Partindo da evidência de que a escola e o currículo são pensados, falados e expostos na televisão, este trabalho lida com a hipótese de que a televisão, ao expor suas propostas para a educação escolar brasileira, autoriza certos grupos

a falarem sobre a educação e desautoriza outros. Ela utiliza professores/as, estudantes e outros profissionais da educação, bem como artistas de prestígio da mídia brasileira – Sandy e Júnior, Letícia Sabatela, Regina Casé, Tony Ramos, Tony Belloto, Serginho Groisman, Stênio Garcia e outros – para “dizer coisas” sobre a escola e o currículo; para produzir um currículo que tem determinadas características. Além disso, a televisão possui seu próprio modelo curricular, sua própria referência de educação de qualidade e está produzindo, ela mesma, um discurso sobre a escola, um “regime de verdade” para a educação, que não prescinde de técnicas como a emoção, o afeto, a solidariedade e a alegria.

Este trabalho que trata, portanto, de parte das produções discursivas atuais da televisão sobre a escola e o currículo, se insere no campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista que incorpora as contribuições de Michel Foucault acerca do discurso e do poder. O poder, segundo Foucault, produz, institui verdades, não possui um centro, divide, é propriedade das relações e não das pessoas ou grupos, é móvel, instável, despolarizado (cf. Foucault, 1988, 1999 e 2000). A sua noção de discurso é a de que ele é produtivo. Os discursos (assim como a linguagem) são instâncias que nos permitem nomear e dar sentido ao mundo e às coisas do mundo (cf. Foucault, 1988 e 1995). O discurso não apenas nomeia, ele produz a realidade; ele é “uma prática que sistematicamente forma os objetos de que fala” (Foucault, 1995, p.50).

O que me interessa, especialmente, nos comerciais e programas sobre a escola, que têm sido amplamente divulgados pela televisão brasileira nesta virada de século, especialmente pelo Canal Futura, são os processos pelos quais as “verdades” sobre a escola são produzidas pela televisão para a participação numa rede simbólica que não mais fala da “escola existente”, mas antes passa a produzir uma série de valores, técnicas e estratégias que auxiliam a propagar um discurso sobre a educação, a escola e o currículo; um discurso que, sem prescindir dos conhecimentos apresentados em programas e políticas oficiais, é constituído também por estratégias como a participação, a solidariedade, o afeto, a descontração e a alegria.

Currículo e mídia: contribuições dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais têm sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Se as produções do Centro, durante muito tempo, utilizaram quadros de referência claramente marxista, apoiando-se em interpretações de Marx feitas por autores tais como Althusser e, mais tarde, Gramsci; nos anos 80, esse predomínio cede lugar ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida (cf. Silva, 1999a).

Stuart Hall (1992), ao discutir os estudos de mídia, faz um breve histórico das mudanças de abordagens e dos focos de preocupações pelas quais esses estudos passaram no Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham. Segundo Hall, o retorno a uma preocupação da mídia com os significados, entendendo que ela “ocupa uma posição dominante no que diz respeito à maneira pela qual as relações sociais e os problemas políticos são definidos” (Hall, 1992, p.118), é uma das mais significativas marcas dos trabalhos no Centro de Estudos Culturais.

A literatura mais recente do campo dos Estudos Culturais sugere claramente o estudo do vínculo entre escolarização e mídia (Green e Bigum, 1995, Dalton, 1996, Kellner, 1995 e Giroux, 1995a, 1995b e 1995c). Green e Bigum (1995), por exemplo, apontam para a necessidade de ampliar as noções de currículo e de pedagogia, para incorporar o estudo de outros ambientes educativos, que não o escolar, especialmente o da mídia, que vêm exercendo um importante papel na formação das pessoas na atualidade. Os autores nos falam que, embora ainda seja uma questão pouco compreendida, existe um verdadeiro deslocamento da escola para a mídia, como “educadora eletrônica” das novas gerações.

Este trabalho, portanto, vai ao encontro da necessidade anunciada por estudiosos/as dos Estudos Culturais de que se amplie a noção de pedagogia e de currículo e de que sejam pesquisadas pedagogias externas ao processo de escolarização. Afinal, conforme argumenta Giroux (1995a), “uma nova política cultural também deve lidar, criticamente, com aqueles discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento, para ampliar a definição histórica e relacional de textos culturais, e analisar a forma como ‘o conhecimento, não importa quão mundano e utilitário, joga com imagens lingüísticas e produz práticas culturais’” (Giroux, 1995a, p.136). A evidência da necessidade desse tipo de análise fica demonstrada “no poderoso papel que a mídia está, de forma crescente, assumindo na produção de imagens e de textos que penetram em cada vez mais áreas da vida cotidiana” (ibidem).

É assim que, encontrando a possibilidade de ampliação e alargamento da concepção de currículo nas pesquisas inseridas no campo dos Estudos Culturais, trabalho com a concepção de *currículo cultural*³. Tal concepção possibilita tomar como objeto de estudo e análise, no campo educacional, qualquer artefato cultural. O currículo cultural pode ser visto como fazendo parte de uma “pedagogia cultural” que, de maneira mais ampla, nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis, através de diferentes artefatos, como o cinema, a televisão, as revistas, a literatura, a moda, a publicidade, a música etc.

O que os/as pesquisadores e pesquisadoras que têm investido em estudos desses diferentes artefatos, com diferentes abordagens e perspectivas, possuem em comum é o fato de defenderem que a mídia vem ensinando às pessoas modos de ser, estar e se portar no mundo, conhecimentos sobre si mesmo e

sobre as outras pessoas, bem como valores, normas e procedimentos. Isso faz dela um espaço importante de formação que tem merecido investimentos de diferentes pesquisadores/as. Nesse sentido, os modos pelos quais nossas identidades e subjetividades vêm sendo constituídas no interior das diferentes práticas culturais, especialmente daquelas que dizem respeito à ação da mídia na constituição das pessoas, é um tema de grande importância do nosso tempo que tem sido estudado e discutido, por estudiosos/as da educação e da cultura, em diferentes partes do mundo, de diferentes pontos de vista.

A incidência cada vez mais evidente das realidades tecnológicas sobre todos os aspectos da vida social e os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer, portanto, as tecnologias atuais e, especialmente a televisão, como um tema político de grande importância nesse novo tempo. Evidências tão visíveis do impacto da mídia nos mais diferentes âmbitos da vida das pessoas na contemporaneidade têm estimulado vários trabalhos nessa área também no Brasil⁴. Uma variedade de investigações, nos últimos tempos, têm problematizado, discutido e analisado diferentes artefatos culturais e o seu papel na formação das pessoas⁵.

No que diz respeito à educação escolar, por um lado, a mídia, aparentemente, possui seu próprio modelo curricular, sua própria referência de escola de qualidade e promove, ela mesma, uma seleção, dentre inúmeras possibilidades, daquilo que considera importante e válido de ser ensinado para as novas gerações. Por outro lado, as pessoas constroem seu próprio currículo através da mídia (Dalton, 1996, p.98), seu conhecimento sobre o que merece ser ensinado às novas gerações, sobre as relações entre professores/as e estudantes, entre escola e comunidade, entre Estado e educação etc.

Nessa perspectiva, Mary Dalton (1996), por exemplo, em instigante trabalho que analisa o currículo de 26 filmes sobre bons e boas professores/as de Hollywood, argumenta que o conhecimento geral sobre as relações entre professores/as e estudantes, conhecimento além do plano do pessoal ou anedótico, é criado por construções da cultura popular exibida pela mídia. A autora mostra que os filmes de Hollywood apresentam um modelo curricular específico e têm sua própria teoria de currículo. Para Dalton, Hollywood possui “um modelo curricular que exalta a experiência pessoal, numa ampla operação estético-ético-política, a qual faz do currículo e do ensino uma coisa só” (1996, p.101).

Outros/as pesquisadores/as educacionais têm argumentado que a relação entre o currículo e a cultura da informação estaria na base da emergência de um novo tipo de estudante, fato a que educadores/as, dirigentes do sistema de ensino e pesquisadores/as da educação ainda estão pouco atentos (Green e Bigum 1995, p.214.).

Se é evidente, por um lado, a “clara penetração da mídia no processo de escolarização” e, por outro lado, a existência de “formas cambiantes de currículo”, é certo, também, que novas maneiras de pensar a escola estão sendo produzidas no mundo das telecomunicações. Emerge, neste final do século, um

conhecimento sobre e para a escola, produzido por discursos de diferentes áreas com a participação decisiva da televisão. É isto que procurarei mostrar a seguir.

Que discurso é esse?

Que discurso é esse que vem sendo produzido na mídia, especialmente na televisão, sobre e para a escola?

Louvada como um símbolo de esperança no futuro e, ao mesmo tempo, denunciada como injusta, desigual, de péssima qualidade, um desperdício do dinheiro público, a educação escolar pública foi, neste século, objeto de ambivalência. Ela esteve sempre presa entre discursos contraditórios. Na atualidade a mídia acirrou essa ambivalência, e as imagens que representam a escola são ainda mais heterogêneas e contraditórias.

De um lado, os comerciais, sejam eles patrocinados por empresários, pela própria mídia ou pelo Governo Federal, propagam a necessidade de escolas para todos, apresentam uma escola bonita, harmônica, alegre e sem conflitos. A propaganda sobre a escola patrocinada pelo Ministério da Educação e veiculada por diferentes meios de comunicação nos anos de 1998 e de 1999 é exemplar. A propaganda, que na sua ficha técnica possui o título de *ABC: toda criança na escola*, tem duração de 60 segundos e apresenta como personagem principal Edson Arantes do Nascimento (Pelé). As outras personagens são todas crianças. Durante o *clip* todos/as cantam uma música que tem como tema central o ato de aprender a ler e a escrever. O ritmo da música é um samba, que é cantada e dançada pelas crianças junto com Pelé. Nesse comercial, a escola possui uma força social poderosa, é prazerosa, fácil, eficaz, alegre, descontraída: uma brincadeira. A leitura, por exemplo, de um livro de literatura, é feita por uma criança dentro de uma banheira transbordando água. A escola é também democrática e harmônica, já que meninas e meninos, brancos/os, negros/os, mestiços/as e de classes sociais diferentes aprendem a ler e a escrever todos/as juntos/as, cantando, dançando, brincando, felizes e descontraídos/as.

De outro lado, os telejornais, as reportagens e matérias de ampla divulgação que falam da escola, representam-na como esfando em grande crise. Crise que é constantemente representada pela degradação da rede física, das condições necessárias para o seu funcionamento, pela violência física, pela ineficiência do currículo e pela falta de material adequado. Algumas vezes a escola pública é apresentada como a culpada pela crise econômica e social do País, já que não consegue suprir as necessidades dos/as estudantes e muito menos do mercado de trabalho.

É claro que, ao representar a escola pública como ineficiente, a televisão apresenta a si mesma como uma boa alternativa para a educação das pessoas. Isso no Canal Futura é feito de uma maneira impressionantemente eficiente.

Assim, por exemplo, o programa *Você na TV*, dá voz a diferentes jovens para que eles possam dizer o que pensam da sua escola. Em um desses episódios⁶, um jovem diz: “o maior problema da escola é que os professores não compreendem a nossa necessidade de agito; as aulas são muito cansativas, são dadas sempre do mesmo modo”. Em seguida vemos um comercial que diz porque o Canal Futura é importante, com a seguinte mensagem: “com o Canal Futura você pode estudar sozinho em casa e tirar as dúvidas com profissionais competentes e dinâmicos; as teleaulas são produzidas para prender sua atenção e ajudar você na aventura do conhecimento”. Não menos importante é lembrar que o programa seguinte, na programação do Canal Futura, é o *Telecurso 2º Grau*.

O *Jornal Futura*⁷ em alguns momentos, cumpre o papel de mostrar a dura realidade das escolas públicas brasileiras. Nesse espaço são mostradas as péssimas condições da estrutura física das escolas, a falta de transporte escolar para estudantes de regiões de difícil acesso, o desvio de dinheiro público (em alguns municípios) que deveria ser gasto com a educação, os salários aviltantes que várias/os professores/as recebem, a “crua realidade da professora que dá aulas num curral” etc. Mas o jornal quase sempre opta pelo “meio termo”. Essas notícias e reportagens são logo mediadas com outras reportagens que mostram como “determinadas professoras driblam os baixos salários e investem tudo que ganham na formação continuada para melhorar a qualidade da sua prática docente”; como alguns empresários vêm investindo na melhoria da qualidade da escola pública; ou, ainda, “o esforço do MEC para melhorar a formação dos professores através da Educação a Distância” etc.

O currículo da escola atual parece ser o alvo predileto dos programas da mídia que abordam questões escolares. O Canal Futura, em seus diferentes programas, está sempre criticando o currículo “tradicional” e lembrando quais são os conhecimentos úteis e necessários para o Brasil do novo século. Professoras/es, diretoras/es ou estudantes que possuem experiências consideradas, pela televisão, “alternativas”, que incrementam os currículos e que desenvolvem determinadas atividades são expostos/as, são convidados/as para relatar suas experiências, são elogiados/as e apresentados/as como modelos. Esse papel é especialmente cumprido pelo programa *Nota 10* do Canal Futura, apresentado por Letícia Sabatela. Além disso, em parte significativa dos episódios do *Jornal Futura*, questões de currículo são notícias, ao dar ênfase às experiências de docentes que ainda conseguem dar aulas atraentes para os estudantes, apesar das condições desfavoráveis que enfrentam.

Assim, se já há alguns anos a educação escolar se constitui como “problema” da nossa sociedade e passa a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, nos anos 90 esse “problema” passa a ser objeto de investimento declarado também da mídia, especialmente da televisão educativa, que passa a opinar sobre o tipo de organização do trabalho na escola e sobre a gestão pedagógica e financeira, a convidar a comunidade a participar ativamente das deci-

sões escolares, a fazer mutirões para reformar escolas, a propor conteúdos curriculares, a planejar aulas, a contar histórias para as crianças e para os/as jovens alunos/as, a trazer intelectuais de diferentes países para opinarem sobre a nossa educação e a apresentar aos/às professores/as e dirigentes das escolas brasileiras as sugestões dadas por esses intelectuais.

Através de *megashows*, de grandes espetáculos, a mídia faz parcerias com artistas de prestígio que convidam as pessoas para participar da década da educação. Os/as professores/as são convidados/as a assistirem ao Canal Futura e a acreditarem também na “parceria pelo conhecimento”. A Rede Globo de televisão liderou, nos anos de 1999 e 2000, uma campanha denominada *Brasil: 500 anos*, que fazia uma contagem regressiva do “Descobrimento do Brasil”. Nessa campanha ela nomeava os problemas que o Brasil deve enfrentar urgentemente para se desenvolver econômica, política e socialmente e, é claro, a educação escolar aparecia como “o carro chefe” da campanha. A escola era aí apresentada, falada, propagada, exposta.

É evidente, portanto, que a televisão está participando da produção e divulgação de um discurso sobre e para a escola e o currículo. E, como aprendemos de Foucault, é no discurso que vêm a se articular poder e saber. E o saber não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são articulados e mutuamente dependentes (cf. Foucault, 2000). Assim, o saber é um ambiente articulado ao poder, por isso o saber produz suas verdades, seus regimes de verdades, que se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas (cf. Foucault, 1995). O autor ressalta, ainda, o fato de o discurso constituir a realidade, na medida em que forma os objetos dos quais ele fala. Assim, o discurso da televisão, ao falar sobre a escola, sobre o currículo, sobre o conhecimento, sobre o/a professor/a, sobre o/a aluno/a, ele termina também definindo o que constitui a escola, o currículo, o conhecimento, o/a professor/a, o/a aluno/a. É assim que temos visto na televisão a produção do sujeito “amigo da escola”, do “currículo afetivo e alternativo”, “da Escola Legal” e do “voluntário da educação”.

A produção do sujeito afetivo e “amigo da escola” no currículo televisivo

Para Foucault (2000), não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder; e não existe poder que não utilize o saber, sobretudo um saber que se expressa como conhecimento das pessoas submetidas ao poder. É também o poder que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. Assim, os sujeitos recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais.

Em setembro de 1999, o Canal Futura iniciou a divulgação de diferentes comerciais e programas que expõem um projeto da Rede Globo intitulado: *Ami-*

gos da escola, que tem por objetivos: “conquistar o voluntariado para a educação, a participação da comunidade na vida escolar e a melhoria da escola pública brasileira”. Penso que esse projeto, os comerciais que ele veicula e os programas do Canal Futura criados a partir desse projeto – o programa *Ação*, apresentado por Serginho Groisman e o programa *Amigos da escola: foco de atuação*, apresentado por Tony Ramos –, são importantes para serem descritos e analisados, porque repetem vários enunciados sobre a escola e o currículo, expostos em diferentes programas do Canal Futura. Além disso eles sintetizam várias idéias veiculadas por esse canal. Reproduzo aqui um dos comerciais divulgados várias vezes ao dia no Canal Futura e na Rede Globo:

Peça da campanha *Amigos da Escola*: “Faz bem pro seu vocabulário. Faz bem pra sua paciência. Faz bem pra sua agilidade. Faz bem pra você e pra muita gente! Seja voluntário do amigos da escola! Um pouco do seu tempo pode fazer muito pela educação. Cinco de dezembro: dia do voluntário!” (Tony Ramos, narrando em off). Uma outra voz, não identificada, diz: “Apoio (...): soluções para você”. Junto com o texto em off vão aparecendo as seguintes imagens: primeiro aparece um caderno de palavras cruzadas com uma caneta deixada displicentemente sobre ele. A segunda imagem é de um quebra-cabeça parcialmente montado. A terceira é de um minigame (videogame de mão, portátil). Na quarta imagem aparece uma camiseta branca silkada com o logotipo do Amigos da Escola. Na quinta dá-se um close no mesmo logotipo e aparece o endereço do projeto na internet. Por último aparece sobre o fundo branco da camiseta a escrita: “5 de dezembro, dia do voluntário”.

Além de inúmeros comerciais desse tipo – todos bem feitos, com imagens bonitas, textos firmes e convidativos, com fundos musicais de ritmos alegres e que apelam para a emoção, a participação e o afeto –, durante os intervalos de toda a sua programação, o Canal Futura divulga as escolas e os voluntários que já aderiram ao projeto *Amigos da Escola*. Ele usa diferentes profissionais para dizer o que é ser voluntário, para falar como deve ser a sua participação na escola e para narrar as contribuições dos voluntários, *amigos da escola*, para a melhoria da educação pública brasileira.

Cada um desses materiais, cumpre um papel. O programa *Ação* dá ênfase “às pessoas importantes que têm investido na escola pública”, e “às lembranças que pessoas importantes têm da escola pública, quando essa era uma escola de boa qualidade”. Quando o apresentador do programa fala em “pessoas importantes”, no primeiro caso, está se referindo basicamente a empresários/as que possuem algum projeto na área educacional e/ou social e a representantes de ONGs. No segundo caso, está se referindo a pessoas que, também, chama de “famosas”: são artistas, políticos, empresários e jornalistas que estudaram, em alguma época da vida, em escolas públicas, e vão ao programa relatar as nostálgicas lembranças da sua escola. Muitas vezes ela é lembrada como melhor

porque “era rígida”; “era disputada”; “os professores valorizavam mais o saber científico”; “a escola era o segundo lar e a professora a segunda mãe”; ou coisas semelhantes. O discurso da necessidade de todos se responsabilizarem pela educação pública é repetido incansavelmente. O apelo pelo voluntariado na educação também é recorrente, e a estratégia adotada é “o afeto”.

Assim, o programa expõe o “carinho”, o “agradecimento”, “o reconhecimento”, que os sujeitos que são ajudados nutrem pelas pessoas, pelos empresários ou pelas professoras que os ajudaram. Ao mesmo tempo mostram a “satisfação”, a “alegria”, o “prazer” daqueles que “agiram” e “fizeram alguma coisa para melhorar a educação do Brasil”. Afinal, nesse discurso, trabalhar pela escola pública é uma questão de ajuda mútua; isto é, ser voluntário na educação é uma questão de “ajuda e auto ajuda”.

Os comerciais, por sua vez, produzem o sujeito “amigo da escola” – aquele que doa seu trabalho para uma escola pública –, seduzem a população para todos se tornarem um voluntário e, conseqüentemente, um “amigo da escola”, apresenta escolas harmônicas, currículos prazerosos, aulas de diferentes disciplinas dadas por voluntários em espaços diversos, tais como praias, parques, ruas, bibliotecas, quadras e videotecas. O afeto aqui é a estratégia central no processo de sedução do público ao qual se dirige. Os/as voluntários/as aparecem sempre descontraídos/as, sorridentes, próximos/as às crianças, sempre com contato físico, abraçados/as aos/as alunos/as, sentados juntos/as, brincando. No final de todos os comerciais, os/as voluntários/as pousam junto com os/as alunos/as para uma fotografia. A fotografia é o próprio símbolo desse afeto, carinho, companheirismo e parceria que o discurso televisivo vem produzindo como importantes para a melhoria da escola pública brasileira.

Aliado a isso, em todo o Canal Futura e, especialmente no programa *Amigos da escola: focos de atuação*, que cumpre o papel de mostrar as mudanças ocorridas no currículo, na organização da escola e na infraestrutura física das escolas que receberam os voluntários, é possível ver a repetição constante de enunciados que, através de pessoas as mais diferentes possíveis, relacionam o currículo e a escola a “afeto” e dizem o que é ser um voluntário, tais como: “Escola Legal se faz com ciência e afeto”; “ser voluntário é fazer as coisas com amor”; “os alunos têm o maior carinho por uma escola alegre”; “ser voluntário é fazer o coração bater mais forte”; “um bom currículo é aquele que desenvolve a criatividade e o carinho pelo outro”.

O discurso técnico-científico do currículo, tal como conhecemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (MCR para o SAEB), parece estar longe do currículo exposto nesses programas e comerciais do Canal Futura. Ou, então, se estiver presente, ele está metamorfoseado de tal modo que mais parece uma outra coisa. É claro que não podemos nos esquecer de que, embora esses comerciais e programas representem uma escola e um currículo diferentes, o discurso técnico-científico do currículo é controlado e garantido

por outras medidas complementares: suas teleaulas, os programas produzidos pela TV Escola e pelo Canal Futura, os livros didáticos, os PCN, as avaliações etc.

O currículo da televisão é constituído por técnicas como o afeto, a alegria, o bom-humor e a participação. Ele fala em escola legal, alegre e divertida exatamente neste tempo em que os problemas sociais se multiplicam, quando se agravam as desigualdades sociais, a pobreza e a miséria e reacendem-se preconceitos. A televisão, em seu discurso para e sobre a educação, propõe “amizade”, “afeto”, “alegria” e “emoção” como soluções para os problemas educacionais, sem que se discutam os problemas, as exclusões, as diferenças e as desigualdades existentes. Numa época em que aumenta assustadoramente o desemprego, a televisão propõe à população que faça o “trabalho gratuito” nas escolas. Esse trabalho é apresentado como importante para que as pessoas possam ajudar a si mesmas, às outras pessoas, à educação escolar e ao Brasil.

Embora essa alegria, emoção, harmonia e esse afeto aparentem inocência e desinteresse, estas podem ser as formas pedagógicas pelas quais o projeto da mídia busca conquistar o apoio popular; as estratégias utilizadas para controlar e governar as pessoas de modo a que passemos a operar com sua lógica; de modo a que nossas condutas sejam governadas e conduzidas por técnicas e estratégias suaves, afetuosas e amorosas.

Técnicas para a “fabricação” de subjetividades

Se somos “montados” ou “produzidos” por técnicas e tecnologias heterogêneas (cf. Rose, 1996); se “podemos ser produzidos de forma muito particulares e específicas” (Silva, 1996, p.165); se somos constituídos, por exemplo, por textos como estes que aqui analiso, então, apontar as relações de poder que produzem nossas subjetividades, que “nos produz”; “flagrá-las e identificá-las, constitui, assim, uma ação fundamentalmente política” (ibidem). Considero importante, então, discutir o que significa, em termos de produção de subjetividades, a remessa constante ao afeto, ao carinho, à amizade, à solidariedade e à alegria, feita pelo discurso televisivo analisado.

Fazer da sua prática e da escola um “local de alegrias”; espaço no qual “aprender é uma festa”; um ambiente no qual “a solidariedade impere”, “a ciência e o afeto estejam sempre juntos”; transformar “os dias escolares em dias alegres”; “fazer das aulas um espetáculo”, “uma brincadeira pedagógica”; ser “amiga, solidária e afetuosa”; aquele/a que “estimula a troca de idéias e sentimentos”; “dinamizar o processo de ensino e aprendizagem com “entusiasmo e carinho”; encher-se de “carinho e tratar todos os alunos do mesmo jeito”—estas são proposições da mídia educativa que demandam subjetividades específicas dos/as professores/as e dos/as voluntários da educação; subjetividades afetuosas, carinhosas, amorosas e alegres.

O discurso televisivo atribui essas características à “boa” professora, ao “bom” professor e aos “voluntários da educação”, que são também “amigos da escola”. Ele demanda essa subjetividade de todos/as os/as professores/as das escolas públicas brasileiras e de todos/as os brasileiros/as que desejam uma escola pública de qualidade e um País plenamente desenvolvido; e ao demandar, ele também constitui a subjetividade, quando incita os/as professores/as e a população brasileira a agirem de determinados modos, quando prescreve comportamentos, práticas, experiências e condutas; quando mostra imagens do/a “bom/boa” professor/a abraçados/as a seus/suas alunos/as e dos voluntários abraçados às crianças que ajudaram; quando, ao falar dessas características desejáveis, não somente apresenta imagens de professores/as e voluntários emocionados/as e felizes e de alunos/as satisfeitos/as e agradecidos/as, como coloca ao fundo dos programas televisivos e dos comerciais músicas animadas ou emotivas; enfim, quando torna os/as professores/as e todos/as aqueles/as que se preocupam com o processo de escolarização de crianças e jovens brasileiros/as sujeitos amorosos, românticos, carinhosos e amigos.

No discurso televisivo analisado, o investimento na subjetividade de docentes e da população brasileira é feito com técnicas, táticas e estratégias amorosas e sedutoras, e o processo ensino-aprendizagem – que se faz ameno e sem maiores complicações – para ser eficiente, depende fundamentalmente da boa vontade, do afeto, do amor, do interesse e do carinho do/a docente e da amizade e solidariedade de toda a população brasileira. É por isso que considero que a remessa constante feita pelo discurso analisado a técnicas como alegria, afeto, emoção, solidariedade e parceria, são táticas eficientes no processo de subjetivação dos sujeitos pedagógicos; são estratégias planejadas e acionadas para melhor conduzir as condutas dos indivíduos; são práticas implementadas para o governo de indivíduos e da população.

As vozes autorizadas

Basta descrever o discurso sobre a escola produzido pela televisão para, então, aparecer o projeto social dos grupos que exercem poder, o projeto de educação desse grupo e, certamente, os interesses na produção desse discurso ou desse “regime de verdade” da educação.

Em primeiro lugar é importante deixar claro que o Canal Futura dá voz a docentes de diferentes escolas públicas do Brasil quando se trata de currículo. Diferentes professoras são convidadas e autorizadas a falar como desenvolvem um determinado tema, a mostrar as estratégias utilizadas para tornar sua aula mais atraente ou mais dinâmica, a relatar como fazem o currículo ficar mais interessante e mais relacionado com a vida dos/as alunos/as, a mostrar como trabalham alguns conteúdos, a expor suas experiências. O Canal Futura denomi-

na tais currículos e experiências de “alternativos/as”. Parece que o termo alternativo tem como referencial o que ele chama de tradicional, que parece se referir a experiências e currículos diferentes daquele que ele propõe, já que os enunciados que usa ao divulgar tais experiências são do tipo: “A professora (...) abandona o modo tradicional de ensinar e consegue a atenção e o interesse dos seus alunos”; ou “vejam como na escola (...) os professores mudam o currículo tradicional trabalhando conteúdos atuais de diferentes áreas através do tema coleta de lixo”; ou ainda, “o Canal Futura tem auxiliado os professores da Escola (...) a mudar o currículo tradicional e desenvolver temas mais importantes para os alunos”.

É claro que as vozes dos/as professores/as escolhidas e autorizadas para dizer, na televisão, como deve ser o currículo, são selecionadas. Nem todas as professoras podem dizer coisas sobre a educação e o currículo. Parece que os/as professores/as escolhidos/as e autorizados/as a falar e expor sua prática na televisão são exatamente aqueles/as que desenvolvem currículos parecidos com o currículo proposto por ela em suas teleaulas e em seus programas direcionados para a escola. Com essa estratégia, o Canal Futura fala e ensina como deve ser o currículo, utilizando os/as próprios/as professores/as e suas experiências. Nesse processo, o Canal Futura coloca em ação tecnologias para governar e administrar os/as professoras/es e produzir tanto o currículo, como os/as professores/as adequados/as para o desenvolvimento desse currículo.

Em segundo lugar, é importante registrar que se, há muito tempo, os discursos vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discursos e se um *status* profissional, científico e intelectual tem sido concedido àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade, o discurso da televisão, embora tendo que funcionar no contexto dessa política geral de verdade sobre a educação, vem construindo suas próprias verdades sobre a escola, suas próprias versões daquilo que conta como verdade, de quem está autorizado a falar nesse meio sobre a educação escolar.

Esse discurso da televisão tem autorizado certos grupos de pessoas, ao mesmo tempo em que desautoriza outros. O programa *Ação*, que vai ao ar no Canal Futura todas as segundas e sextas feiras às 8h40 min, com reprise aos sábados às 20h⁸, amplamente propagado pela Rede Globo e pelo Canal Futura, foi divulgado pelo *Video-Show* de um modo que considero bastante revelador e que dá uma boa idéia das pessoas que passam a ter autoridade para falar sobre a escola no discurso televisivo. Descrevo abaixo essa cena para mostrar as pessoas autorizadas a falar sobre a educação escolar na televisão, bem como para mostrar as estratégias utilizadas pela televisão para instituir essas “novas autoridades”, para atribuir legitimidade a algumas ações, para produzir e divulgar certos enunciados sobre a educação escolar brasileira.

Cenas do *Video-show*: A apresentação é iniciada por Miguel Fallabela com as seguintes palavras: “O negócio é levantar da poltrona e tentar fazer alguma coisa, trabalhar para tornar este País num país melhor. No último sábado estreou, na TV Globo e no Canal Futura, o programa *Ação*, comandado por Serginho Groisman, e Cris Couto lhe dá as boas vindas”. A imagem muda para mostrar a repórter Cris Couto com o apresentador Serginho Groisman, que assim sintetiza a idéia do programa: “Na verdade é uma idéia que nasceu de um projeto da Rede Globo, *Amigos da Criança*, em cima de seminários, conferências e reflexões com educadores, não só nacionais mas internacionais e se transformou num programa a partir de alguns princípios: valorização da escola pública, voluntariado e comunidade”. As imagens vão mostrando os quadros do programa, e a repórter, Cris Couto, informa: “O primeiro *Ação*, exibido no sábado passado, teve a participação de *algumas mulheres que estão envolvidas na luta para melhorar a educação das crianças brasileiras*”. A imagem focaliza uma dessas mulheres, Viviane Senna (empresária). A repórter lhe pergunta: “Qual a importância de um projeto como esse?” Ela responde: “Olha, é dá maior importância! É uma questão estratégica para o País. *Uma estratégia de desenvolvimento econômico, social e político. Não é uma questão pedagógica!* Todos nós podemos e devemos contribuir para uma educação de qualidade para todos”. Novamente a imagem retorna a Serginho Groisman, que fala mais sobre o programa: “Existem também alguns quadros. Existe um quadro chamado “Galeria”, onde pessoas famosas falam a respeito da sua vida escolar. É claro, tem reflexões também a respeito de como a escola pública, há um tempo atrás, *era importante, era disputada e não tão abandonada*”. Cris Couto encerra a cena dizendo: “Você já sabe, então, o programa *Ação*, com Serginho Groisman, vai ao ar todo sábado às 8h15min. Tá valendo a pena acordar um pouquinho mais cedo e acompanhar o *Ação*”.

Vemos, nesse discurso, que não cansa de ser repetido na tela da TV, mais uma vez, o apelo para que todos “saíam da poltrona e façam algo pela educação”. Afinal, esta deve ser responsabilidade de todos. O Estado não pode assumir essa responsabilidade e a mídia se encarrega de dizer isso à população, de seduzir a todos para acreditarem nesse discurso e se responsabilizarem pela escola pública brasileira. Ao produzir esse discurso, a televisão joga para a escola e a comunidade a responsabilidade pelo bom funcionamento da escola pública. Ou seja, aquela escola que consegue fazer “parcerias” com empresas e conquista voluntários para auxiliar nas suas diferentes atividades, pode ter um bom funcionamento; aquelas que não o fazem, é porque não se mobilizaram o suficiente; portanto, são elas próprias as responsáveis pelo seu mau funcionamento.

As metas, as propostas, os objetivos e as idéias que o projeto divulga são explicitadas pela televisão, através do apresentador do programa, sem qual-

quer receio. No discurso televisivo, ser voluntário na educação só faz bem. Faz bem para quem participa, faz bem para a escola e faz bem para o Brasil¹⁰.

Poderíamos dizer de imediato, como vários/as pesquisadores/as já o fizeram, que se trata de uma resposta do capitalismo a problemas de ordem econômica, ou seja, faz parte da política neoliberal, que condena a responsabilização do Estado pelas questões sociais. Desse modo o Estado se desresponsabiliza pela escola pública e deixa o mercado agir livremente.

No entanto, se pensarmos o neoliberalismo, conforme sugerido por Foucault, como uma questão de *governamentalidade*, veremos que mais autonomia significa também mais governo – da conduta das pessoas – (cf. Rose, 1998 e Silva, 1998). Assim, esse discurso do voluntariado na educação escolar brasileira pode significar a condição mesma do processo de *governamentalização* do estado. Nessa perspectiva, tal discurso da televisão sobre e para a escola pode ser entendido como uma forma de poder que estende o alcance do governo para outros domínios da conduta humana.

Mas penso que nunca esse discurso foi tão repetido, proliferado, multiplicado. Assim, é interessante questionar por que esse discurso reaparece agora e com tanta força. É claro que não podemos nos esquecer de que mudaram os protagonistas do processo. Quem convida agora é a televisão, a Rede Globo, o Canal Futura, é o Tony Ramos, a Letícia Sabatela, o Ray ou a Regina Casé. A televisão usa os ídolos para que esses falem ao seu público; muitos desses são transformados pela televisão em voluntários para a educação; a televisão atrai, seduz, mostra, expõe, repete, multiplica.

Mais intrigante ainda são os “especialistas” que têm voz na televisão, especialmente no Canal Futura, para falar sobre a educação escolar. Se, através de professores/as de estudantes, de diretores/as e de diferentes profissionais (transformados em voluntários) a televisão expõe seus discursos sobre e para a escola, ela autoriza outros especialistas a dizer coisas sobre a educação, a dizer como resolver os problemas da educação escolar, como devemos nos proceder, como devemos agir. A empresária, citada no episódio transcrito acima, fala de sua concepção de educação com uma autoridade que lhe é dada quando a televisão a apresenta como “uma das mulheres que estão envolvidas na luta para melhorar a educação das crianças brasileiras”. E não por acaso é esta a empresária escolhida, e não outra, para dizer essas coisas sobre a educação. Afinal, além de implementar projetos na área da educação como o *Acelera Brasil*¹¹, coordenado e financiado pela Fundação Ayrton Senna, que ela administra, ela é a irmã do piloto Ayrton Senna, conhecido ídolo de muitos/as brasileiros/as, morto em 1994. Sua imagem é associada a ele; em vários momentos em que aparece no Canal Futura, junto com sua imagem aparece o rosto do piloto. A empresária é transformada nesse discurso num tipo de empresária equilibrada, competente e solidária que investe na educação brasileira e sabe onde e como deve se dar esse investimento de modo eficiente, com sucesso e sem desperdícios.

Vê-se, portanto, que as vozes autorizadas são outras. Se a imagem e a voz de Paulo Freire aparecem no Futura dizendo: “a educação permanente só se faz com a reflexão crítica do educador”, é para o Canal Futura dizer em seguida: “nós também acreditamos que a educação transforma a sociedade; por isso, investimos no Futura, apostando em você”. Em seguida o Canal Futura lista os grupos empresariais que nele investem.

Além disso os/as empresários/as opinam sobre como deve ser a educação, porque ela é importante e como estão contribuindo para “construir uma educação melhor e um País melhor”. Os comentaristas do Jornal Futura são jornalistas, apresentados como “profundos conhecedores dos problemas educacionais do nosso tempo”. São esses jornalistas e comentaristas que dizem, no *Jornal Futura*, coisas do tipo: “é um absurdo os professores utilizarem as greves para reivindicar melhores salários e melhores condições de trabalho. O governo não perde nada com isso; os únicos que perdem são os alunos que ficam sem as aulas”; ou ainda, “é da maior importância um evento internacional como esse que coloca em pauta os problemas educacionais do mundo, principalmente porque esse evento conta com a participação de pessoas importantes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento que têm sido muito solidárias na resolução dos problemas educacionais dos países mais pobres”.

A diferentes artistas, cantores/as e compositores/as também é permitido dizer coisas sobre a educação, nomear seus problemas, dizer o que deve ser feito para melhorá-la, mostrar como algumas pessoas já vêm ajudando na sua melhoria. Desse modo, é possível constatar que, no processo de produção e de divulgação de um discurso para e sobre a escola, a televisão autoriza algumas pessoas e, conseqüentemente, desautoriza outras. Os especialistas autorizados a falar na televisão sobre a escola e o currículo mudaram. Mudam-se, também, as estratégias, o cenário e, talvez, a perspectiva. Produz-se, portanto, um outro discurso, uma outra “verdade” sobre a educação escolar.

Finalmente, a partir da minha interlocução com estudos foucaultianos, penso que a televisão, usando de novas técnicas, outras estratégias e outros “especialistas”, constrói e produz um tipo de currículo, propondo às escolas uma multiplicidade de temas, conteúdos, histórias, regras e normas. Ela produz também o/a professor/a necessário/a para desenvolver esse currículo e o/a aluno/a “adequado” para ser formado/a por esse “currículo tecnológico”. As evidências, advindas de minhas observações dos discursos da televisão para e sobre a escola e o currículo, apontam para uma tentativa da televisão de seduzir “as mentes e os corações dos/as brasileiros/as” para que passemos a definir a educação, a entender a escola ideal e o currículo ideal para o Brasil do novo século, a partir das suas idéias.

Notas

1. Até março de 2000, 15 grupos empresariais eram apresentados como “parceiros” do Canal Futura, que é liderado pela Rede Globo, maior empresa de telecomunicações do Brasil. Durante os intervalos de sua programação, o Canal Futura apresenta curtos comerciais (com duração de 15 a 20 segundos) que divulgam quem são “os parceiros do canal do conhecimento”. Com pequenas chamadas do tipo “Banco (...), parceiro da Futura na aventura do conhecimento”, “A Rede (...) acredita na Futura”, “Grupo (...), mais uma parceira da rede do conhecimento”, “O (...) também acredita nesta parceria para o conhecimento”, “Quem quer um Brasil melhor investe na educação e no Futura” (...), o Canal Futura vai nomeando os “fortes parceiros do investimento na educação”, que optei por não colocar neste trabalho. As propagandas que divulgam a importância desse canal também são veiculadas em diferentes espaços da mídia.
2. A frase entre aspas dentro da citação é de T. Morrison, da obra *Playng in the dark: whiteness and the literary imagination*. Cambridge, Harvard University Press, 1992, citada por Giroux em seu artigo.
3. A idéia de *currículo ou pedagogia cultural* se faz importante para efetuar ou marcar uma diferença; para registrar que se está tratando de um currículo que não é escolar. Ainda que possamos também problematizar o próprio nome “currículo cultural”, visto que o currículo escolar também é cultural, ou melhor, visto que não existe currículo que não seja cultural, a expressão é importante para os argumentos em torno da importância de se pesquisar, no campo educacional, outros currículos além do escolar.
4. A revista *Educação e Realidade*, volume 22, n.2 de 1997, por exemplo, colocou em destaque o tema “cultura, mídia e educação”. Nesse número da revista o tema é apresentado sob diversos pontos de vista por estudiosos/as das áreas da educação e da comunicação.
5. Como exemplos é possível citar investigações que analisam peças publicitárias (Amaral, 1997 e Sabat, 1999), filmes (Duarte, 1997; Fabris, 1999 e Gomes, 2000), revistas (Fischer 1994), jornais (Schmidt, 1999) e programas televisivos (Fischer 1996 e Salcides 2000). A relação televisão e educação tem sido discutida por diferentes autores, de diferentes perspectivas e com múltiplos enfoques. Em investigações como “O estatuto pedagógico da mídia” e “Subjetividade feminina e diferença no dispositivo pedagógico da mídia”, Rosa Fischer (1997 e 2001), por exemplo, vem discutindo o que chama de “dispositivo pedagógico da mídia”, evidenciando o processo pelo qual os meios de comunicação, especialmente a televisão, através de diversas estratégias de linguagem, têm procurado, por um lado, mostrar-se como o “grande lugar de informação, de educação das pessoas” (Fischer, 2001, p.1), e por outro lado, “captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de ‘verdades’ veiculadas nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou ato-decifrar, a partir do constante apelo à privacidade individual que, nesse processo, torna-se pública (Fischer, 2001, pp.1-2).
6. Estou me referindo nesta parte, à programação que foi ao ar no dia 11 de janeiro de 2000.

7. Esse jornal vai ao ar de 2ª a 6ª sexta no Canal Futura, às 20 horas, com reprise 3 vezes ao dia. Trabalhei com 15 episódios do *Jornal Futura* para retirar as notícias e reportagens mais recorrentes (Dias: 8, 9, 10 e 11 de novembro de 1999; 13, 14, 15 e 16 de dezembro de 1999; 14, 15, 16 e 18 de fevereiro de 2000 e 23, 24 e 25 de março de 2000).
8. Além disso, a Rede Globo também transmite o programa todos os sábados às 8h15.
9. Todos os grifos são meus.
10. Cabe registrar que os produtores do discurso: “todos devem fazer um pouco pela educação”, aqueles que tiram a responsabilidade do Estado pela educação pública, são exatamente os mesmos que utilizam os recursos desse Estado para realizar seus projetos. O projeto *Amigos da Escola*, utiliza recursos do MEC para implementá-lo. Como está explicitado no projeto, disponível na Internet: www.amigosdaescola.com.br, “o amigos da escola tem o apoio do Ministério da Educação”.
11. Esse projeto, desde o mês de abril de 2000, se tornou mais um programa do Canal Futura. Comerciais sobre esse programa já eram divulgados no Canal, desde o final do ano de 1999.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Marise Basso. O que a natureza vende? Um olhar sobre as representações da natureza no discurso publicitário. *Educação e Realidade*. v.22, n.2, jul/dez 1997, p. 117-132.
- DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora? Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v.21, n. 1, jan./jun. 1996, p. 97-122.
- DUARTE, Rosália. A violência em imagens fílmicas. *Educação e Realidade*. v.22, n. 2, jul/dez 1997, p. 133-146.
- FABRIS, E. T. H. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- FISCHER, R. M. B. O capricho das disciplinas. *Educação e Realidade*, v.19, n. 2, 1994, p. 47-66.
- _____. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- _____. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, jul/dez 1997.
- _____. Subjetividade Feminina e diferença na mídia televisiva. Porto Alegre, 2001. (Texto digitado).
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: vozes, 21ª ed., 1999.
- GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T.T.da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, p.132-158, 1995a.
- _____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, p. 85-103, 1995b.
- _____. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T.T. da e MOREIRA, A F. (Orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p.49-81, 1995c.
- GOMES, P. B. M. B. *Princesas*: a produção de subjetividade feminina no imaginário infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- GREEN, B. e BIGUM, C. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas em sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.
- HALL, S. *Culture, media, language*. London: Routledge, 1992.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T.da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-131.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.
- _____. *Inventing our selves*: psychology power, and personhood. Cambridge: C. University Press, 1996.
- SABAT, R. F. R. *Entre signos e imagens*: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- SALCIDES, A M. F. Educação e identidade nacional: uma produção televisiva de verdade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- SCHMIDT, S. P. *A educação nas lentes do jornal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- SILVA, T. T. da. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.7-13.
- _____. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999a.
- _____. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica. 1999b.

Marlucy Alves Paraíso é professora da Faculdade de Educação da UFMG e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UFRJ.

Endereço para correspondência:

Rua Desembargador Alarico Barroso, 36/202 – Ouro Preto

31310-380 – Belo Horizonte – MG

E-mail: maparaiso@bol.com.br



PESQUISANDO MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: o que dizem as dissertações e teses

Ana Canen, Ana Paula Arbache, Monique Franco

RESUMO – *Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses.* O presente trabalho busca situar a emergência do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional brasileiro, nos âmbitos específicos do currículo e da formação docente, a partir das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação de 1981 a 1998. Na perspectiva do multiculturalismo crítico pós-colonial (Bhabha, 1998; McLaren, 2000), busca indicar em que medida e sob que enfoque(s) teórico(s) e metodológico(s) a reflexão multicultural, discutida na literatura, nos debates recentes e em políticas curriculares nacionais, emerge como objeto de pesquisa na produção de teses e dissertações em currículo e formação docente. Detecta ênfases, silêncios e potencialidades da produção analisada, em termos da construção de identidades discentes e docentes híbridas, multiculturalmente comprometidas.

Palavras-chave: *multiculturalismo, identidades, dissertações, teses.*

ABSTRACT – *Researching multiculturalism and education: what the theses and dissertations can tell us* – The present article seeks to understand the emergence of multiculturalism as a field of research in the Brazilian educational context. It focuses on the dissertations and theses in the specific areas of curriculum and teacher education, carried out in Brazilian Post-Graduation programs from 1981 to 1998. The theoretical framework is critical post-colonial multiculturalism (Bhabha, 1998; McLaren, 2000). It aims at indicating to what extent and under which lenses (theoretical as well as methodological) multiculturalism, as discussed in the literature, recent debates and national curricular policies, emerges in the production of theses and dissertations in the focused areas. It detects, in the production analyzed, emphases, silences, and potentialities around the construction of hybrid, multiculturally committed students' and teachers' identities.

Key-words: *multiculturalism, identities, dissertations, theses.*

Introdução¹

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado. Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, “deficiências”, padrões culturais e outros. Fazendo parte do que tem sido conhecido como multiculturalismo, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, apresentam, como um dos eixos transversais, o tema da Pluralidade Cultural, trazendo à baila a necessidade de se levar em conta esta dimensão no cotidiano escolar. A última reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1999, trouxe, para o título do evento, a questão da diversidade e da desigualdade, indicando esta como o principal desafio para a educação na fronteira do século. Da mesma forma, autores como McLaren (2000, 21), apontam que a tensão entre pluralidade étnico-cultural e a necessária política de justiça universal constituiu-se “a questão urgente do novo milênio”.

De fato, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços, dentre os quais a educação e a formação docente emergem com força. Conforme Lopes (1999), Moreira (1999) e Silva (1999), estes estudos têm tensionado o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais, apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais. A partir dessas considerações, o presente trabalho busca situar a emergência do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional brasileiro, mais especificamente no campo do currículo e da formação docente – considerados espaços discursivos privilegiados na formação de identidades – a partir das dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação de 1981 a 1998, presentes no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A relevância desse tipo de estudo é tripla. Uma primeira ordem de fatores refere-se à possibilidade de visualização do desenvolvimento da temática do multiculturalismo nas pesquisas realizadas, a partir de determinadas categorias que emergem, isoladamente e, pouco a pouco, configuram-se como foco da análise multicultural. Por outro lado, seu substrato de estudo – a produção de pesquisas discentes nos programas de pós-graduação – permite delinear ten-

dências curriculares, identificando regiões em que a temática tem sido mais abordada. Em uma terceira perspectiva, parte-se da constatação de que teses e dissertações, em grande parte, representam fontes iniciais para artigos e capítulos de livros, constituindo-se em produção de conhecimento, com desdobramentos relevantes na área educacional. Detectar, a partir de sua análise, tendências pouco exploradas ou lacunas na produção do conhecimento na área do multiculturalismo podem representar subsídios para futuros trabalhos acadêmicos.

Algumas questões nortearam nosso mergulho sobre a produção acadêmica objeto do presente estudo: em que medida e sob que enfoque (s) teórico (s) e metodológico (s) a reflexão multicultural, discutida na literatura, nos debates recentes e em políticas curriculares nacionais, emerge como objeto de pesquisa na produção de teses e dissertações em currículo e formação docente? A partir dessa indagação central, o mergulho nas dissertações e teses levantou outras questões, intimamente ligadas ao objeto de análise: o fato de teses e dissertações utilizarem a palavra multicultural, por si só, asseguraria a presença do multiculturalismo como eixo configurador das reflexões empreendidas? E, ao contrário, haveria preocupações multiculturais em teses e dissertações que não trabalham, de forma explícita, a partir das categorias do multiculturalismo? Quais as ênfases, silêncios e potencialidades da produção analisada, em termos de construção de identidades discentes e docentes híbridas, multiculturalmente comprometidas?

Partindo de uma perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999), pressupomos que preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais exigirá pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, mobilizadas no desafio a discursos pretensamente “universais” que estereotipam, calam e interdita identidades plurais. Argumentamos que pesquisas que articulem a dimensão individual da construção identitária às questões relativas à pluralidade cultural, ao desafio à construção das diferenças e à hibridização (a ser comentada na seção referente ao olhar teórico do estudo), possuem maiores potenciais para avançar na construção do conhecimento na área do multiculturalismo.

Para desenvolver a argumentação, estruturamos o artigo em três partes: a primeira delinea o olhar teórico e o processo de construção das categorias que nortearam o estudo. A seguir, procedemos à análise dos dados, discutindo a emergência do multiculturalismo, bem como das categorias que o constituem, como campo de pesquisas, vislumbrando a extensão em que a formação das identidades docente e discente multiculturalmente comprometidas constitui-se em eixo configurador das dissertações e teses analisadas. Concluímos, apontando caminhos e sugestões para pesquisas, de forma a contribuir para o aprimoramento da produção do conhecimento sobre multiculturalismo, currículo e formação de professores.

O multiculturalismo e suas categorias: o mergulho inicial nas dissertações e teses

O campo do multiculturalismo, com suas múltiplas formas de expressão (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade etc.) vem, pouco a pouco, ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais. O espaço que vem se abrindo, em diversas sociedades, para as discussões vinculadas à diversidade cultural/lingüística/identitária é, em última instância, resposta aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte dos governos, da necessidade de conter os inúmeros conflitos provenientes dessas questões. Assim, temos observado, recentemente, políticas públicas que implementam diretrizes legais e parâmetros curriculares que incorporam a diversidade cultural e/ou lingüística e que trazem, para o interior da escola, questões antes envoltas por uma névoa de silêncio ou dissimulação. No Brasil, o campo da educação vem abarcando essas questões de forma progressiva, e somente a partir da última década é que expressa, com maior definição, as preocupações multiculturais.

Sob este pano de fundo, o interesse em mapear – por meio das teses e dissertações produzidas na área e registradas no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-ANPEd, 1999 (o mais recente à época da elaboração do presente artigo) – a emergência do multiculturalismo, nas pesquisas educacionais, trouxe desafios inerentes a investigações sobre produção do conhecimento. Um primeiro a ser apontado, no nosso caso, decorre do caráter preliminar da investigação que, nessa fase inicial, incide seu foco sobre resumos de dissertações e teses, com limitações analíticas daí decorrentes. Um segundo desafio, já apontado por Sposito (1997, p. 38), refere-se à eleição de “uma definição, ainda que provisória, do objeto de estudo, de modo a orientar os critérios de seleção”. Tal desafio vem intimamente associado à perspectiva de se visualizar o pesquisador como sujeito multiculturalmente situado, cujos discursos partem de um *locus* enunciativo que deve ser explicitado, de forma a desafiar qualquer ilusão de neutralidade na análise da temática, a partir da produção em estudo.

Conforme tem sido apontado (McLaren, 2000; Canen, 1997; Canen & Moreira, 1999), multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças – estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999). Nossa forma de aproximação ao objeto de investigação vincula-se a esta visão intercultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido, para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das

identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades.

Tais sensibilidades pós-coloniais, conforme Bhabha (1998) e McLaren (2000), conferem à hibridização ou hibridismo um caráter central na efetivação do multiculturalismo na educação, na medida em que esta categoria implica no desafio a binarismos (tais como branco-negro, homem-mulher, eu-outro e assim por diante) e traz, para as reflexões, a sensibilização para os espaços e camadas múltiplas de constituição das identidades, sempre contingentes, provisórias e frutos de sínteses e traduções plurais, nos choques e entre-choques culturais. Entender o currículo e a formação de professores nessa perspectiva implica, como sugere McLaren (2000), na preparação de sujeitos que se percebam como híbridos, na medida em que esse hibridismo implica no desafio a absolutismos étnicos e culturais em discursos e práticas pedagógico-curriculares.

Junto a Bhabha (1998) e McLaren (2000), argumentamos que a formação de identidades culturalmente híbridas constitui-se em um caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isto porque, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização para a articulação identidade-alteridade se estabelece, questionando-se, a partir daí, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais. Nessa perspectiva, colaborar na construção de sujeitos culturais híbridos passa por discursos e práticas curriculares e de formação docente voltados à sensibilização à pluralidade identitária, ao caráter de construção das diferenças e à compreensão do contínuo movimento entre identidade e alteridade. Trata-se, nesse sentido, de saber como os discursos produzem os sujeitos sociais e de promover uma linguagem crítica que irá ajudar discentes e docentes a tornarem-se cômicos de sua própria formação identitária, desafiando imagens e linguagens que congelam e discriminam aqueles percebidos como “diferentes”. Tal linguagem deverá fornecer elementos de superação de binarismos identitários, incorporando a dialética dos determinantes múltiplos presentes em cada construção identitária.

A partir dessas considerações, o mergulho nas dissertações e teses levantou outras questões, intimamente ligadas ao objeto de análise. Três emergiram com força, à medida em que fomos manuseando o denso material do CD-ROM: o fato de teses e dissertações utilizarem a palavra multicultural, por si só, asseguraria a presença do multiculturalismo como eixo configurador das reflexões empreendidas? E, ao contrário, haveria preocupações multiculturais em teses e dissertações que não trabalham, de forma explícita, a partir das categorias do multiculturalismo? Quais as ênfases, silêncios e potencialidades da produção analisada, em termos de construção de identidades discentes e docentes híbridas, multiculturalmente comprometidas?

Longe de buscarmos respostas universais ou definitivas a tais questões, partimos do pressuposto de que nosso local enunciativo, a partir do multicultu-

ralismo crítico pós-colonial (McLaren, 2000) e seu foco sobre a identidade e o hibridismo, conforme explicitado anteriormente, implica na forma pela qual nosso estudo acerca da produção em pauta iria se processar. A partir deste olhar, a definição de categorias iniciais de análise do multiculturalismo nas dissertações e teses – aspecto já enfatizado por Sposito (1997) como importante nesse tipo de pesquisa – partiu da hipótese, defendida em outro trabalho (Canen & Moreira, 1999), de que, como estudos multiculturais ou pesquisas multiculturais em currículo e formação docente, seriam consideradas aqueles que questionassem mecanismos que silenciam e/ou interditam identidades com base em determinantes de gênero, etnia, classe social, raça, “deficiência” física ou mental, padrões lingüísticos e culturais e assim por diante.

Essa caracterização operacional de categorias do multiculturalismo pretende ajudar a superar a questão das fronteiras entre pesquisas em estudos culturais, étnicas, afro, de gênero e outros, partindo da construção da diferença e da desigualdade, bem como das tentativas de superá-las, como características indicativas da emergência de preocupações multiculturais nos trabalhos considerados para estudo. Nesse sentido, pesquisas sobre discursos que silenciam ou, ao contrário, que incorporam e/ou valorizam identidades tais como de jovens e adultos (Arbache, 2000), de surdos (Franco, 1999) e outras, ilustram formas pelas quais a perspectiva multicultural crítica se insinua como referencial de análise em dissertações e teses, no campo do currículo e da formação docente, dentro do referencial multicultural crítico pós-colonial (McLaren, 2000), abraçado no presente estudo. Tal perspectiva, argumentamos, abre possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação docente voltadas à construção de identidades discente e docente multiculturalmente comprometidas, culturalmente híbridas. No campo do currículo e da formação docente, a caracterização de preocupações multiculturais a partir da categoria identidade, entendida em suas dimensões de construção e hibridização, contribui para tensionar estudos nessa área, ampliando a visualização da construção da identidade para além de suas dimensões individual, profissional ou técnica.

A partir desse horizonte teórico, em um primeiro momento, lançamos as categorias multiculturalismo, interculturalismo e educação multicultural/intercultural como “descritores” e “palavras-chave” no referido CD-ROM e, com isso, obtivemos o montante de teses e dissertações que incorporam, de forma explícita, a categoria do multiculturalismo em suas reflexões. Estávamos cônscias, no entanto, de que a polissemia do termo já apontada anteriormente, bem como as múltiplas e até mesmo contraditórias formas de se perceber a questão da pluralidade identitária, requisitariam uma análise da extensão em que essas expressões seriam indicativas de um trabalho que mobilizasse identidades multiculturalmente comprometidas. Nessa mesma linha de análise, consideramos que dissertações e teses em currículo e formação docente que não contivessem, explicitamente, os termos multicultural e intercultural, poderiam, no entanto, ser indicativas de *potenciais multiculturais críticos*, desde que seus

eixos de preocupações e reflexões girassem em torno das questões identitárias discutidas anteriormente. De fato, o recurso à categoria *potencial multicultural crítico* foi entendido como um caminho possível para se vislumbrar, na produção em currículo e formação de professores, elementos que ajudassem a mapear a emergência do campo multicultural, ainda que não explicitado como tal. Assim é que lançamos os descritores currículo e formação de professores, separadamente, de forma a delinear em que medida as categorias multiculturais perpassavam suas preocupações.

A seguir, foi realizada a análise detalhada dos resumos, visando traçar um primeiro panorama dos trabalhos produzidos na área que vêm convergindo para fundamentar as investigações multiculturais no campo da educação brasileira. Estes dados serão objeto de discussão na próxima seção.

Dissertações e teses com o olhar do multiculturalismo: panorama geral

A partir das categorias selecionadas, em função do olhar teórico do estudo, procedeu-se a análise preliminar dos dados obtidos na consulta ao CD-ROM. Devem-se levar em conta os desafios e as limitações do trabalho que se apresentaram, principalmente, no manuseio do próprio CD-ROM, bem como as restrições de análises impostas pelo fato de estarmos trabalhando a partir dos resumos das referidas teses e dissertações. De toda forma, o material é rico e apontou para dados interessantes, que descreveremos a seguir.

QUADRO 1

Nº TOTAL DE TRABALHOS (TESSES E DISSERTAÇÕES) NO CD-ROM ANPED - 1999	
CURRÍCULO	117
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	463
MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALISIMO	06

Conforme se observa na relação de trabalhos sob os descritores focalizados no quadro 1, ao se lançarem as categorias multiculturalismo/interculturalismo, seis dissertações foram identificadas. O número reduzido de trabalhos nestas categorias parecem confirmar que, embora preocupações com relação às questões levantadas pelo pensamento multicultural possam vir a se expressar em dissertações e teses na área de currículo e de formação docente, quando trabalham com categorias centrais do multiculturalismo (a ser comentado a seguir), ainda não se configuram, de forma expressiva, como campo de reflexões explícitas, na produção das dissertações e teses.

QUADRO 2

Nº DE TRABALHOS (TESES E DISSERTAÇÕES) COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO	
CURRÍCULO	07
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	08
MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALISMO	04

No caso dos descritores currículo e formação docente, o total de dissertações e teses com *potenciais multiculturais críticos*, conforme entendido no presente estudo e explicitado na seção anterior, também foi pequeno. Como se percebe na relação de trabalhos sob os descritores focalizados no quadro 2, o número dos que continham estes potenciais foi de sete, no caso de currículo, e oito, em formação de professores. É importante notar, também, ao comparar ambas as relações, que dos seis trabalhos sob os descritores multiculturalismo ou interculturalismo (quadro 1), apenas quatro foram efetivamente considerados portadores de *potenciais multiculturais críticos* (quadro 2). Comentaremos, na próxima seção, as tendências, os temas e as formas de abordagem da questão da pluralidade cultural nas dissertações e teses selecionadas. Neste ponto, é importante também salientar que, em nenhuma das dissertações ou teses identificadas nas categorias de currículo e formação de professores, apareceu a categoria multiculturalismo ou interculturalismo, de forma explícita.

Considerando-se a emergência e a relevância do debate multicultural nos meios educacionais, levantamos a hipótese de que, em anos vindouros, esta temática certamente ocupará maior espaço na produção do conhecimento acadêmico. O quadro 4 parece confirmar essa tendência, indicando que, embora as pesquisas tenham sido, fundamentalmente, desenvolvidas entre os anos de 1986 e 1997, existe uma concentração de trabalhos produzidos, a partir de 1996/1997, revelando que as preocupações multiculturais em torno da questão do currículo e da formação do professor passa a ter presença mais forte, a partir dessa época. Um outro dado interessante, ainda a partir dos quadros 3 e 4, é que é possível perceber que o núcleo desses estudos encontra-se na Região Sudeste e Sul, sendo que a Região Sul demarca uma boa representatividade. Desta maneira, a temática do multiculturalismo tem se desenvolvido nestas duas regiões do país, embora já se delinee uma emergência em outras regiões, como o Nordeste e o Centro-Oeste. As pesquisas selecionadas foram, em sua maioria, realizadas em instituições universitárias localizadas no Rio Grande do Sul, seguidas por São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás, e os estados do Nordeste (vide apêndice com a relação das dissertações e teses selecionadas). Evidentemente, o número pouco expressivo desses trabalhos não permite, ainda, tecer generalizações quanto a tendências de distribuição dessa produção no território brasileiro. Entretanto, em se tratando da temática do pluralismo cultural, parece relevante registrar a importância de se fomentar pesquisas nas diversas regiões

brasileiras. Conforme expresso em outro trabalho (Canen & Grant, 1999), determinantes globais e locais se interpenetram de formas múltiplas, em sínteses e hibridizações também plurais. Estudos locais e regionais podem, pois, fornecer subsídios importantes para que se vislumbrem pontes entre o global e o local, em traduções diversas do multiculturalismo.

QUADRO 3

NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO, POR REGIÃO, DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO					
CATEGORIAS	REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO CENTRO-OESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL
CURRÍCULO	0	0	1	1	5
FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTICULTURALISMO/ INTER-CULTURALISMO	0	0	0	6	2

QUADRO 4

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO, DE 1986 A 1998													
CATEGORIAS	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
CURRÍCULO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTICULTURALISMO/ INTERCULTURALISMO	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	1	1
MULTICULTURALISMO/ INTERCULTURALISMO	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1

QUADRO 5

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO, QUANTO À METODOLOGIA			
CATEGORIAS	CURRÍCULO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	MULTICULTURALISMO/ INTERCULTURALISMO
ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	5	5	3
HISTÓRIA DE VIDA	0	0	0
ESTUDO HISTÓRICO	0	1	1
PESQUISA AÇÃO	1	1	0
ESTUDOS TEÓRICOS	1	0	0
ESTUDOS COMPARATIVOS	0	1	0
EXPERIÊNCIAS NARRADAS	0	0	0
PESQUISA QUANTITATIVA	0	0	0

O quadro 5 revela que, a partir da década de 80, há preponderância de estratégias metodológicas coadunadas com paradigmas mais qualitativos de pesquisa, conforme já registrado por autores tais como Alves-Mazzotti & Gewandzsnajder (1998). É importante salientar que a pluralidade de estudos qualitativos, que buscam os significados que os sujeitos dão à realidade, como constroem seus discursos e de que forma desenvolvem suas histórias de vida, revelam caminhos fecundos para o pensamento multicultural. A coerência entre a perspectiva multicultural de valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, com estratégias metodológicas, elas mesmas valorizadoras das formas plurais de os sujeitos pensarem e darem significado às suas vidas, é sintomática da emergência e consolidação dessas formas plurais de fazer pesquisa, em que sujeitos (pesquisadores e pesquisados) interagem, com a riqueza de suas visões de mundo, na construção do conhecimento. Autores tais como Stephens (2000) têm avançado na reflexão sobre a questão multicultural como intimamente ligada às estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa.

É relevante apontar que levar em conta a perspectiva multicultural, em dissertações e teses, implica na opção por estratégias metodológicas que incorporem, na construção do objeto de pesquisa, as vozes múltiplas dos sujeitos e das identidades objeto de atenção. Isto porque, ao se falar em multiculturalismo, está se falando de múltiplas histórias, vozes plurais e traduções diferenciadas de sínteses culturais e hibridismos. Histórias de vida, estudos de caso etnográficos, experiências narradas já têm sido apontadas (Canen & Moreira, 1999; Stephens, 2000) como estratégias pelas quais a perspectiva multicultural tem sido pesquisada, embora estas não sejam as únicas.

Evidentemente, não se pretende afirmar, a partir dos resumos, que tais dimensões tenham sido efetivamente trabalhadas nas dissertações e teses analisadas. De fato, advogamos que estratégias metodológicas, por si só, não “garantem” a coerência entre a perspectiva multicultural teórica e a forma pela qual a condução da pesquisa e sua narrativa levam em conta os discursos e vozes plurais dos sujeitos e grupos pesquisados. Uma vigilância epistemológica rigorosa sobre nossos discursos como pesquisadores e narradores de nossas pesquisas se faz necessária, sob pena de se advogar o multiculturalismo como perspectiva, mas se realizar o monoculturalismo na produção de nossas narrativas.

Uma outra ordem de considerações, a partir do quadro 5, refere-se à necessidade de mais pesquisas que narrem experiências multiculturais realizadas no campo do currículo e da formação docente. Como exortado por Boyle-Baise & Gillette (1998), precisamos de maior número de estudos que revelem como professores e formadores de professores têm realizado, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, experiências com pedagogias críticas e multiculturais. Também, vale apontar que pesquisas de cunho quantitativo, que busquem mapear, nas regiões brasileiras, aspectos referentes, por exemplo, a trajetórias de identidades étnicas, culturais, de gênero e outras no sistema educacional, bem como levantem aspectos relacionados à representação dessas identidades em currículos, livros didáticos, sistemas avaliativos e assim por diante, são algumas ilustrações de caminhos metodológicos que poderiam, em muito, enriquecer a

produção na área. Concordando com Stephens (2000), trata-se de buscar superar o binômio qualitativo-quantitativo na pesquisa educacional, enfocando o multiculturalismo por caminhos metodológicos, também eles plurais. Esta visão torna-se particularmente relevante se considerarmos que a superação de absolutismos conceituais e de binômios (incluindo, aí, o quantitativo-qualitativo), constitui-se o cerne do hibridismo, categoria central do multiculturalismo crítico pós-colonial que abraçamos no presente estudo.

Uma última ordem de considerações refere-se ao quadro 6, no qual se verificam as categorias mais tratadas, nos trabalhos selecionados como portadores do olhar do multiculturalismo. É importante salientar que essas categorias se encontram, muitas vezes, imbricadas, pela própria articulação entre elas, no campo teórico em foco. Desta forma, sua classificação no quadro abaixo é decorrente da predominância de uma delas, não significando a ausência das outras.

QUADRO 6

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS COM POTENCIAL MULTICULTURAL CRÍTICO SEGUINDO CATEGORIAS PRIVILEGIADAS				
CATEGORIAS	ETNIA/RAÇA	CULTURA(S)/ LINGUAGEM	GÊNERO	"DEFICIÊNCIA"
CURRÍCULO	2	3	1	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2	1	5	0
MULTICULTURALISMO/ INTER-CULTURALISMO	3	0	1	0

A partir do quadro 6, verifica-se que as categorias de gênero, etnia e raça têm sido privilegiadas, nas pesquisas realizadas. A pouca presença do determinante "deficiência" pode, por outro lado, acenar para a hipótese de que esta categoria talvez ainda esteja associada a uma perspectiva clínica ou de educação especial. Ressalta-se, neste caso, a relevância de se incorporar a perspectiva multicultural crítica às análises realizadas, de forma a se trabalhar a construção identitária dos sujeitos "deficientes" sem recair em visões colonizadoras e pouco problematizadas da "normalidade", como tem sido apontado, por exemplo, no caso da persistente "ouvintização" de identidades surdas (Franco, 1999) em análises e estratégias curriculares. Também, a partir do quadro acima, argumentamos que uma perspectiva multicultural crítica, voltada à formação de identidades híbridas, implica em visualizar-se categorias privilegiadas nos trabalhos (tais como etnia, gênero, "deficiência" e assim por diante) apenas como *pontos de partida* para a compreensão de fenômenos mais amplos de desafios a discursos que constroem diferenças, bem como para buscar formas discursivas alternativas, valorizadoras da pluralidade de vozes e desestabilizadoras de congelamentos identitários estereotipadores. Do contrário, a focalização em apenas um determinante identitário, em detrimento das

múltiplas camadas constitutivas da identidade, pode desembocar no absolutismo ou na guetização cultural, mediante os quais a identidade é percebida de forma congelada, desconhecendo-se suas múltiplas camadas constitutivas, bem como os processos de hibridização que levam a sínteses e traduções culturais plurais. As formas pelas quais essas temáticas foram tratadas nas dissertações e teses estudadas serão discutidas, a seguir.

Produção em multiculturalismo nas dissertações e teses: a identidade e suas abordagens

Conforme explicitado na primeira parte do presente estudo, argumentamos que a forma pela qual a categoria identidade se apresentou, no escopo das dissertações e teses, representou um indicativo do *potencial multicultural crítico* (ou sua ausência) nos trabalhos analisados. No caso das dissertações e teses sob os descritores currículo e formação de professores, em que não apareciam as categorias multiculturalismo ou interculturalismo de forma explicitada, este critério permitiu distinguir, com clareza, trabalhos em que apenas dimensões individuais da identidade eram focalizadas (e que, portanto, não foram considerados como portadores de *potenciais multiculturais críticos*) e aqueles em que determinantes de raça, gênero, culturas, padrões lingüísticos, “deficiências” e outros marcadores eram levados em conta, nas análises empreendidas sobre as práticas discursivas curriculares envolvidas na formação das identidades (considerados como portadores de *potenciais multiculturais críticos*).

A partir desta argumentação, grande parte dos trabalhos nas áreas de formação docente e de currículo poderiam ser considerados como “precursores” de preocupações multiculturais, porém não *portadores efetivos* de tais preocupações (e, portanto, não computados nos quadros da seção anterior). De fato, de um lado, encontram-se trabalhos que focalizam o currículo formal e o currículo em ação, vislumbrando possibilidades para sua construção coletiva, de forma a contemplar uma educação voltada às camadas populares. Embora a temática da diversidade cultural ainda não seja o foco principal, a preocupação em levar em conta a escola como espaço de encontros e desencontros culturais e a necessidade de o currículo incorporar as culturas das camadas populares denota, entre outras coisas, o germe de um pensamento multicultural, não homogeneizador, nesses trabalhos. O enfoque privilegiado, nesses trabalhos, era o da teoria curricular crítica, apresentando a identidade discente e docente como estreitamente vinculadas ao determinante classes sociais. Busca-se, portanto, a construção de identidades orgânicas, comprometidas com as classes proletárias ou classes populares, a partir de categorias da teoria curricular crítica (Moreira, 1999), tais como: poder, currículo, dominação, transformação, classes populares, classes sociais, articulação currículo-contexto, resistência etc.

Uma outra ordem de dissertações e teses, sob os descritores de currículo e de formação docente, concentra-se na dimensão pessoal e profissional da constituição da identidade docente. Embora, em alguns trabalhos, incorporem-se elementos plurais da constituição identitária como, por exemplo, a categoria gênero (pode-se citar, neste caso, aqueles que tratam do magistério como profissão feminina, verificando as decorrências de tal enfoque na formação da identidade docente), as principais temáticas recaem sobre a identidade profissional do professor, em que medida esta está sofrendo um processo de proletarização e assim por diante. Destacam-se, também, teses e dissertações que discutem a possibilidade de visualizar caminhos para a (re)elaboração da identidade docente. Alguns deles seriam: a incorporação das histórias de vida dos professores, a valorização de seus saberes e o desenvolvimento, em currículos de formação docente, do profissional reflexivo. Embora avancem na questão da identificação da categoria identidade em seu caráter de construção (fornecendo, portanto, subsídios importantes para a perspectiva multicultural crítica de construção de identidades culturais híbridas), estas dissertações e teses, no entanto, ainda não inserem as dimensões individuais e profissionais do “ser professor” em quadros mais amplos, em que determinantes de etnia, raça, gênero, culturas e outros tomam parte na constituição identitária. Da mesma forma, ainda não visualizam o próprio “sujeito-professor” como culturalmente híbrido, composto de uma gama de múltiplas camadas identitárias, conforme a perspectiva multicultural crítica pós-colonial (Bhabha, 1998; McLaren, 2000). Por esse motivo, grande parte dos trabalhos sobre currículo e formação de professores não poderiam, segundo nosso referencial de análise, ser considerados como vinculados à perspectiva multicultural.

A necessidade de se articular a dimensão individual e reflexiva da construção identitária às questões relativas à pluralidade cultural, bem como ao desafio a práticas discursivas estereotipadas e monológicas, favoreceriam as reflexões sobre currículo e formação de professores em uma perspectiva multicultural crítica, de acordo com o *locus* enunciativo a partir do qual visualizamos nosso objeto de estudo. Os resumos das dissertações e teses selecionadas como *efetivamente imbuídas de uma perspectiva multicultural* (explícita ou em potencial) apresentaram três tendências no tratamento das identidades plurais dos sujeitos pesquisados. Em uma primeira perspectiva, as identidades plurais apresentaram-se de forma abstrata e harmônica, sem que se questionassem discursos que as constituíam e/ou as interditavam, processos de hibridização cultural ou conflitos e sínteses culturais realizadas. Tratou-se de trabalhos em que a categoria-chave era a diversidade cultural, vista de forma pouco problemática, na linha do *multiculturalismo liberal ou de aceitação* (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999), em que mecanismos de opressão e de discriminação cultural não eram questionados. Podem-se citar duas dissertações, sob os descritores formação de professores, multiculturalismo e interculturalismo, que ilustram esta perspectiva. No primeiro caso, trata-se de um trabalho que apresenta o folclore

como dimensão relevante porém ausente nos currículos de formação docente, tomando a formação de professores de Educação Física como caso em estudo. A partir da valorização da diversidade cultural, advoga-se o potencial das expressões folclóricas como processos sociais pelos quais se geram formas de cultura e se preparam identidades docentes valorizadoras das mesmas. Neste caso, a diversidade cultural é trabalhada, embora ainda em seu aspecto exótico, fenomenológico, humanista (MacLaren, 2000, Canen, 1997, Canen & Moreira, 1999). Na outra dissertação citada, identificada sob o descritor multiculturalismo, o termo foi utilizado no contexto da alfabetização de jovens e adultos, referindo-se à utilização de linguagens diversificadas (pintura, desenho e assim por diante), que dessem conta da pluralidade dos universos culturais dos alunos, para favorecer a “aquisição da linguagem”(sic).

Considerando-se o foco sobre preocupações multiculturais, a partir da categoria identidade, observa-se que a ênfase, nesse tipo de abordagem ao multiculturalismo, é sobre expressões culturais dos indivíduos, sem que se questionem determinantes de gênero, etnia, “deficiência” e outros, ou mecanismos de interdição e/ou valorização das identidades culturais plurais. Na dissertação em questão, a linguagem também não é problematizada: presume-se que as expressões “multiculturais” representarão pontos de partida para a aquisição da língua oficial, embora a ausência da qualificação “oficial”, ao substantivo linguagem, denote uma naturalização do termo, desconhecendo múltiplas formas lingüísticas e sua influência na própria constituição das identidades dos sujeitos. Nestes casos, ainda que exibindo o termo multicultural em seu escopo, a forma pela qual as identidades dos sujeitos plurais foram trabalhadas, pouco potencial apresentou para a efetivação de uma perspectiva multicultural crítica, no contexto descrito (razão pela qual estas duas pesquisas não foram incluídas na tabela que exibiu o número de trabalhos com *potenciais multiculturais críticos*, na seção anterior).

Uma segunda tendência verificada foi a do tratamento das identidades como culturalmente marcadas, contingentes, plurais (Bhabha, 1998; McLaren, 2000), resultantes de lutas por afirmação identitária, em uma perspectiva do multiculturalismo crítico ou interculturalismo crítico (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999; Canen & Grant, 1999). Algumas ilustrações de trabalhos sob os descritores currículo e formação de professores podem ser comentadas nesta perspectiva. Uma das dissertações, sob o descritor currículo, por exemplo, trata da relação entre fracasso escolar, classe social e cor. Neste caso, o argumento é o de que o desconhecimento do tema das relações raciais no Brasil, no currículo de formação de professores, contribui para que as idéias pré-concebidas e o preconceito racial estejam presentes nas relações pedagógicas. O objetivo explicitado é o de auxiliar na formação/recuperação da identidade da criança não-branca. Outra dissertação, ainda nesta perspectiva, classificada em ambos os descritores (currículo e formação de professores), parte da concepção do currículo como território de contestação cultural. Nesse caso, a luta entre cultu-

ras do campo e da cidade, bem como nas relações de gênero, que permeiam o currículo em ação, são apontadas como contribuindo na formação e no silenciamento de identidades, provocando disputas, conflitos e redirecionando o currículo planejado. É o caso, também, de uma outra dissertação, sob o descritor currículo, que mostra as representações do feminino no cotidiano de uma escola religiosa de formação de professoras. Demonstra-se como, no cotidiano escolar, a promoção de um conhecimento baseado nos estereótipos femininos se sobrepõe à busca do desenvolvimento da competência profissional e do saber docente.

Da mesma forma, além de gênero e identidade, a categoria etnia encontra uma referência importante, no trabalho curricular. Uma dissertação buscou investigar os conhecimentos etnomatemáticos de uma comunidade da Ilha de Mare, na Bahia, resgatando os conhecimentos da mesma no trabalho com a matemática escolar. Trata da matemática como construção humana, relatando a experiência de resgate do conhecimento matemático elaborado por um determinado grupo étnico e como este conhecimento pode ser utilizado no ensino da matemática institucional. O foco é sobre a formação, em serviço, de professoras da rede municipal desta ilha, para que busquem, nos elementos culturais daquele grupo de crianças, a etnomatemática que existe no seu dia-a-dia.

Nesses casos, conforme se verifica, a categoria diversidade cultural deu lugar a outras de tons mais coadunados com o olhar do multiculturalismo crítico, tais como: diferenças, lutas, resistência, fortalecimento do poder (*empowerment*). A visão de um somatório harmônico de identidades individuais, presente na perspectiva anterior, cede lugar à visão de identidades coletivas, comunitárias, identificadas segundo determinantes de gênero, raça, etnia, cultura e assim por diante, questionando-se mecanismos de silenciamento e/ou de fortalecimento dessas identidades em práticas discursivas pedagógicas. Observa-se, por meio dessas dissertações e teses, as formas pelas quais identidades são construídas, levando-se em conta, nesse processo, não só dimensões individuais ou profissionais, mas outras de cunho identitário plural que, através de práticas discursivas curriculares, são incorporadas e/ou caladas no cotidiano educacional, configurando, nesse sentido, indícios ou *potenciais multiculturais críticos*, conforme discutido por nós.

Também nos descritores de multiculturalismo e interculturalismo, observam-se trabalhos em que a perspectiva multicultural crítica foi mais evidente. Em uma das dissertações, por exemplo, o tema central era a alfabetização como instrumento de *empowerment* e conscientização política de gênero, envolvendo trabalho na educação informal com mulheres, de forma a fortalecer sua identidade de gênero; em outra, a problematização do eurocentrismo e a busca de superação de obstáculos enfrentados por crianças afro-brasileiras, no sistema de ensino, em uma determinada comunidade, foi o foco trabalhado, propondo-se novos discursos pedagógicos que fortalecessem a identidade afro-brasileira. A identidade indígena também é trazida à tona, em duas dissertações, nessa perspectiva multicultural crítica. Questiona-se, por exemplo, a participa-

ção efetiva do índio como cidadão étnica e culturalmente diferente, nas políticas da FUNAI e na escola mantida pelo Estado, em áreas indígenas; busca-se, em outro trabalho, analisar a própria prática educacional de professores índios, identificando esta prática com o projeto de manutenção da identidade indígena em questão.

É importante salientar, na análise dessas que são dissertações e teses ligadas às categorias do multiculturalismo crítico, o perigo de congelamento identitário já apontado por Bhabha (1998), McLaren (2000) e por nós (Canen & Moreira, 1999). De fato, a partir do momento em que a identidade como foco de análise é tomada em termos de marcadores únicos, tais como gênero ou etnia, por exemplo, pode-se incorrer na limitação de se homogeneizar e/ou congelar esta construção identitária, o que poderia levar a uma análise que isola ou mantém em um “gueto” esta identidade, em detrimento de vislumbrar as conexões e hibridizações inerentes ao próprio processo de construção das identidades, conforme comentado na seção anterior. Em outras palavras: com base em nossa argumentação, a preparação de sujeitos culturais híbridos, no olhar do multiculturalismo crítico pós-colonial (McLaren, 2000; Bhabha, 1998), implica que o esforço de pesquisa sobre grupos identitários deve ser acompanhado de uma flexibilização de análise que permita visualizar os mecanismos de hibridização identitária, ainda que uma ou outra categoria seja o foco de atenção do estudo. Conforme temos argumentado, o pensamento multicultural deve se insurgir contra tentativas de hierarquização de desigualdades, o que implica em visualizar-se categorias privilegiadas nos trabalhos (tais como etnia, gênero e assim por diante) apenas como “portas de entrada” para a compreensão de fenômenos mais amplos, relacionados a desafios a discursos que constroem diferenças e a busca por formas discursivas alternativas, valorizadoras da pluralidade de vozes e desestabilizadoras de congelamentos identitários estereotipadores.

No caso das dissertações e teses sob os descritores de multiculturalismo e interculturalismo, citadas anteriormente, pode-se levantar a hipótese de que uma delas, que trata da prática educacional de professores índios, levando em conta os conflitos inter-étnicos e identificando esta prática com o projeto de manutenção da identidade indígena, avança em termos da categoria hibridismo (ou hibridização), no tratamento da questão. Isto porque, conforme salientado no resumo da dita dissertação, o foco é sobre a articulação da tradição indígena com um produto cultural dominante (no caso, a escrita), buscando-se levantar as estratégias pelas quais o letramento assim realizado está a serviço da reelaboração da identidade étnica em um contexto colonizador. Neste prisma, a hibridização cultural da identidade indígena, em contato com os padrões culturais dominantes, é entendida em uma visão de resistência à assimilação e de fortalecimento identitário, reconhecendo-se as posições desiguais de poder à base da constituição dos discursos formadores das identidades em questão.

A partir dos dados coletados, afirmamos que estudar processos de reelaborações e sínteses culturais implica, nessa perspectiva, uma visão que

supera o congelamento identitário, avançando na compreensão multicultural crítica das identidades. Nesse sentido, dissertações e teses que questionem discursos que constroem as diferenças, buscando, ao mesmo tempo, superar a mera denúncia e apontar estratégias de hibridização cultural nos currículos em ação, podem representar importantes subsídios para o avanço da pesquisa na área do multiculturalismo em educação.

Conclusões

O presente estudo buscou caracterizar as tendências e enfoques do pensamento multicultural na produção das dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação de 1981 a 1998, nas áreas de currículo e formação docente, presentes no CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 1999). Longe de ser exaustivo ou de se definir como um estudo sobre o estado da arte no campo do multiculturalismo, buscou apontar caminhos possíveis na construção do conhecimento nesta área. As constatações feitas em relação ao conjunto das pesquisas analisadas fornecem subsídios para a explicitação da produção acadêmica e seu diálogo com os discursos multiculturais, apesar de se ressaltar, mais uma vez, as limitações decorrentes de a análise incidir, nessa fase inicial, sobre os resumos dos trabalhos. Ainda nessa mesma perspectiva, cabe assinalar a importância de se incentivar a realização de resumos que deixem claros os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o estudo, bem como o argumento, as categorias centrais e as principais conclusões, de forma a fornecer, para o leitor, uma visão mais esclarecedora do foco da pesquisa.

De uma forma geral, pode-se afirmar, a partir do presente estudo, que os resumos indicam não haver, ainda, uma intencionalidade quanto ao marco teórico de multiculturalismo, embora insinuem categorias de estudo que fazem parte dessa concepção. As primeiras análises demonstraram que não podemos falar de multiculturalismo na década de 90 e sim de uma rede de categorias que evidenciam preocupações hoje, eminentemente, voltadas para as discussões multiculturais. Questões ligadas a gênero, etnia, raça, sexualidade, “deficiência”, identidade, entre outras, demarcam a trajetória de construção de um campo de saber transdisciplinar. A seleção das pesquisas consideradas portadoras de preocupações multiculturais deu-se a partir do olhar multicultural crítico sobre a categoria identidade, argumentando-se que a presença de uma sensibilidade a seu caráter de construção e de hibridização delinearão o *potencial multicultural crítico* presente nos trabalhos analisados, independentemente da presença explícita dos termos “multicultural” ou “intercultural”. No entanto, cabe assinalar que a ausência das categorias multicultural e intercultural na produção em currículo e formação docente, presente no CD-ROM estudado, leva à importância de se disseminar, com mais consistência, a produção acadêmica nacional e internacional sobre o campo do multiculturalismo.

De fato, em ambos os casos (currículo e formação docente), é importante apontar que o referencial multicultural, particularmente abraçado pela perspectiva multicultural crítica pós-colonialista (McLaren, 2000), poderia oferecer subsídios relevantes para trabalhar e refinar práticas curriculares e de formação docente mais coadunadas com a formação da cidadania multicultural. Da mesma forma, no que se refere às dissertações e teses sob os descritores multiculturalismo e interculturalismo, torna-se claro que a mera utilização desses termos não indica, necessariamente, a visualização da formação identitária multicultural e híbrida no contexto das pesquisas realizadas.

O olhar sobre a produção de dissertações e teses, sob os descritores multiculturalismo, interculturalismo, currículo e formação de professores, a partir do tratamento à questão da formação da identidade híbrida e multiculturalmente comprometida, indica, também que trabalhos enfocando discursos formadores e/ou silenciadores de identidades, bem como discursos viabilizadores da própria (re)elaboração identitária trazem potenciais para o multiculturalismo na educação. A análise da produção discente em pauta revela que caminhamos para pesquisas impactantes, nessa área: a idéia abstrata de diversidade e pluralidade cultural, presente em algumas dissertações, dá lugar a discursos mais críticos de formação identitária em contextos discriminadores e desiguais. Ainda nesse enfoque, idéias que limitam a análise a marcadores únicos de identidade, cedem lugar, em outras dissertações e teses, a pesquisas mais críticas sobre práticas discursivas de hibridização cultural.

Do ponto de vista metodológico, observou-se a predominância de estudos qualitativos, particularmente de cunho etnográfico, indicando potenciais para o trabalho com as vozes e histórias singulares constitutivas das identidades plurais. Entretanto, referimo-nos à necessidade de mais pesquisas que narrem experiências multiculturais, levadas a cabo por professores e formadores de professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas, de forma a compreender os potenciais e desafios na implementação do olhar multicultural no cotidiano educacional. Apontamos a relevância de se realizarem, também, pesquisas de cunho quantitativo, advogando a necessidade de se buscar superar o binômio quantitativo-qualitativo na pesquisa educacional, bem como de focar o multiculturalismo por caminhos metodológicos, também eles híbridos e plurais.

Uma outra ordem de considerações refere-se à importância de se trazerem as reflexões multiculturais, detectadas em pesquisas voltadas a comunidades e grupos específicos (índios, mulheres, afro-brasileiros), também para o âmago da educação formal. Embora de grande relevância para as reflexões na área do multiculturalismo, os trabalhos no âmbito da educação informal poderiam ser enriquecidos por outros que trouxessem, para o currículo e para a formação docente, essa perspectiva. Da mesma forma, parece importante ressaltar, mais uma vez, a importância de não se utilizarem as categorias multiculturais de etnia, raça, gênero e outras como fins em si mesmas, sob pena de congelamento

identitário, em detrimento de uma análise mais ampla dos processos de sínteses e hibridizações culturais, na constituição das identidades. Utilizar tais categorias como pontos de partida para a discussão sobre a construção das diferenças e sobre discursos que podem pô-las em xeque, parece representar um caminho multicultural crítico que merece ser melhor explorado, em dissertações e teses vindouras.

Em sociedades multiculturais, marcadas por desigualdades, racismos e neo-nazismos que se manifestam, de forma cada vez mais assustadora, em nosso mundo contemporâneo, a produção de pesquisas que questionem discursos homogeneizadores e busquem formas alternativas de valorização da pluralidade cultural e desafio a construções discursivas xenófobas e discriminadoras torna-se, nessa visão, uma necessidade vital para a reflexão curricular e educacional no início do novo milênio.

Nota

1. Versão inicial do presente artigo, produzido no contexto da pesquisa “Multiculturalismo e Educação”, com o apoio do CNPq, foi apresentada no GT de Currículo, 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 23 a 28 de setembro de 2000.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd. CD-ROM. Produção: Ação Educativa, 1999.
- ARBACHE, A. P. R. B. *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2000.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998
- BOYLE-BAISE, M. & GILLETTE, M. Multicultural education from a pedagogic perspective, *Interchange*, v. 29, n.1, p. 17-32, 1998.
- CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?, *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 89-107, 1997.
- CANEN, A. The challenges of conducting an ethnographic case study of a United Kingdom Teacher Education Institution. *Journal of Teacher Education*, v. 50, n.1, p. 50-56, 1999.
- CANEN, A. & GRANT, N. Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies, *Comparative Education*, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, currículo e formação docente, texto de apoio utilizado no mini-curso: Multiculturalismo, Currículo e Educação, 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, setembro de 1999 (impresso).

- FRANCO, M. Currículo e emancipação. In: C. Skliar (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, p.213-224. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *Currículo: políticas e práticas*, p. 59-80. São Paulo: Ed. Papirus, 1999.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MORERA, Antônio Flávio (Org.), *Currículo: políticas e práticas*, p. 81-96. São Paulo: Ed. Papirus, 1999.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.
- SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, p. 37-52, 1997.
- STEPHENS, D. Girls and basic education in Ghana: a cultural enquiry, *International Journal of Educational Development*, v. 20, n. 1, p. 29-48, 2000.
- Apêndice: Relação das dissertações e teses em educação, cujos resumos no CD-ROM ANPEd-99 foram selecionados no presente estudo
- APARECIDO, C. C. L. Da antiga escola de São Carlos ao curso de magistério: um estudo do perfil do alunado sob a ótica da classe e do gênero, dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1995.
- AUAD, D. *Formação de professoras: um estudo dos Cadernos de Pesquisa a partir do referencial de gênero*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1998.
- DOLL, J. *A implantação e o aprimoramento de um currículo bilíngüe: uma pesquisa-ação*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- FREITAS, F. F. S. *A Formação de professoras da Ilha de Mare*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- GOYENECHÉ, C. S. P. *O folclore como problema e como necessidade na formação do professor de Educação Física: estudo comparado Brasil-Colômbia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1992.
- GRAHAM, C. R. *Feminilidade, masculinidade e androginia em futuros educadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.
- GUIMARÃES, S. M. G. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 1996.
- LINHARES, L. S. O. *Multiculturalismo e alfabetização: expressão infantil nas linguagens verbal e não-verbal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 1997.
- LOUZADA, G. R. *Fracasso escolar; classe social e cor: proposta pra o cursos de formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1993.
- LUNARDI, M. L. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

- LUZ, M. C. P. *ABEBE: a criação de uma nova perspectiva epistemológica em educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1997.
- MORAES, S. E. M. *O currículo do diálogo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- OLIVEIRA, L. M. *Currículo e Cultura Negra na Restinga – um estudo de escolas e agências sócio-educativas: rompendo o silêncio, criando identidade*. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio Grande do Sul, 1997.
- PARAÍSO, M. A. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- PINHEIRO, L. O. C. *A política indigenista brasileira: um estudo da educação escolar promovida pela FUNAI junto às populações indígenas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 1990.
- REAL, R. N. S. V. *Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, 1997.
- REALI, N. G. *Colonos migrantes no currículo escolar: a luta por um diálogo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- SILVA, E. M. L. *Gênero, alfabetização e cidadania: para além da habilidade da leitura e da escrita*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 1998.
- SOARES, R. F. R. *Vocações para as mulheres: o cotidiano de uma escola religiosa de formação de professoras/es*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

Ana Canen é professora da Faculdade de Educação e pesquisadora do PROEDES, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ana Paula Arbache é mestre em Educação na Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da FUNREI.

Monique Franco é mestranda na Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Endereço para correspondência:

Universidade de Educação – UFRJ
Faculdade de Educação
Av. Pasteur, 250 – Fundos
Praia Vermelha
222290-240 – Riode Janeiro – RJ
E-mail: acanen@domain.com.br



RESENHA CRÍTICA

HYPOLITO, A. M. e GANDIN, L. A. (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000

Das incertezas do tempo às (im)possibilidades da Educação

Neuza Guareschi

O aumento, a rapidez e a sofisticação dos meios de comunicação, o processo econômico, cultural e social de globalização que estamos vivendo atualmente e a busca de uma hegemonia neoliberal por determinados governos, fazem com que a integração entre os seres humanos seja maior, mas, acima de tudo, mais complexa. Ao mesmo tempo em que ocorre uma integração mundial em relação a questões mercantis e culturais, ocorrem também diferentes tipos de reações, resistências e discussões frente a elas. Como exemplo desse tipo de reações, podemos citar o Fórum Social Mundial (realizado em Porto Alegre, RS, em janeiro de 2001), ocasião em que tópicos como globalização econômica, pobreza, justiça social e o respeito às diversidades culturais e às diferentes identidades fizeram parte de quase todos os debates. A complexidade de entendimento que todas essas questões envolvem é, certamente, muito grande. Levando em conta essa complexidade é que devemos também olhar, ou analisar, o surgimento e a continuidade das relações sociais que se estabelecem nas diversas instituições de nossa sociedade. Assim, não há dúvidas de que vivemos, atualmente, num período de muitas incertezas!

O livro organizado por Gandin e Hypolito mostra a complexidade política, teórica, cultural e ideológica que se faz presente em diferentes discursos e sobre diversas questões, envolvendo a instituição educação na contemporaneidade. Pode-se dizer que essa complexidade, principalmente política e cultural, abordada no livro, é o que os organizadores apontam como aquilo que nos traz tempos de incertezas e utopias que presenciamos nos discursos sobre educação. Dessa forma, o livro é dimensionado no debate dessas complexidades políticas e culturais que trazem à tona a emergência de uma série de fatores da contemporaneidade, que levam a refletir sobre tempos de incertezas. Isto é, os organizadores escolheram desenvolver primeiramente uma discussão de um ponto de vista teórico, que abarcasse a transição paradigmática dentro da área da educação deste final do século para, num segundo momento, apontar, questionar e analisar questões relacionadas ao currículo, à reforma educacional, à pedagogia, à formação de identidades e aos movimentos sociais na educação.

As questões da educação, principalmente as relacionadas a filosofias e políticas das escolas, às práticas pedagógicas, ao currículo e à construção das identidades no mundo globalizado e guiado pelo sistema neoliberal, nos fazem pensar, também, no que Santos (2000) chama de a morte das expectativas. Este autor fala que, até algum tempo atrás, as famílias, dependendo da situação econômica, cultural, social e geográfica em que se encontravam, poderiam facilmente prever, com certa antecedência, o futuro de seus filhos e filhas. Pais e mães saberiam que as crianças concluiriam o ensino fundamental e médio, cursariam uma faculdade e, no término, trabalhariam na sua área de formação. Hoje, vivemos um tempo de incertezas, no qual essa previsão não é mais viável ou confiável. Mesmo as famílias econômica e socialmente mais estáveis não arriscam prever com certeza se seus filhos e filhas passarão no vestibular, farão um curso superior e, mesmo isso acontecendo, se irão encontrar trabalho na sua área de atuação. Santos entende que há um crescimento da arrogância das elites políticas, como decorrência da “naturalização” e irreversibilidade da globalização, em articulação com a resignação das pessoas como uma forma de organização social sem futuro, sem expectativas. Tal resignação será fundamental no resultado do processo que ocorre na atualidade. A discrepância entre a experiência e as expectativas vivenciadas atualmente serve de mote para esta resignação, na medida que presenciamos a “morte” das ditas expectativas. Se fizermos uma análise do período moderno tardio, podemos encontrar ainda expectativas de mudanças, como, por exemplo, a possibilidade de um sujeito de classe média desejar a mudança de *status* social ou a ascensão de classe. Hoje, todavia, com a expectativa de futuro natimorta, a experiência, o *status quo*, passa a ser mais “brilhante” que a expectativa, ou a possibilidade de modificação. Percebe-se, assim, que a instituição escola, dentro da sociedade que estamos vivendo hoje, é a que mais expõe as pessoas às complexidades e inseguranças nesses tempos incertos.

Parafrazeando Morin (1999), enfrentar as incertezas exige a convergência e ensinamentos de diversas ciências e disciplinas. Diz ele: “A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (1999, p. 55). Acredito que uma das idéias que nos confirma esta afirmação é sem dúvida a diversidade de conhecimentos que as ciências abrangem. Entretanto, existe uma questão que penso ser ainda maior: a incapacidade e o limite das disciplinas em estabelecer fronteiras e trabalhar com as diferenças, respeitando e não apagando suas características singulares, e não colocando as pessoas em desigualdades. É esse esforço intelectual e político de não essencializar teorias, priorizar conceitos ou estabelecer supremacia para algumas categorias que o livro propõe. Os seis trabalhos contidos no livro estruturam-se apresentando nos três primeiros capítulos um debate mais teórico e bastante atual do campo da educação; nos outros três, são discutidas algumas das realidades sobre questões de raça, gênero e movimentos sociais na escola. Assim, os trabalhos deste livro objetivam realmente compreender a realidade do mundo da educação no debate das teorias educacionais atuais, tendo presentes os conflitos entre o estado e as diversas esferas da sociedade e discutindo o cotidiano daqueles e daquelas que, construindo suas diferentes identidades, se produzem na escola.

Buscando debater as aproximações e os distanciamentos entre diferentes abordagens consideradas progressistas, Apple e Carlson discutem teorias educacionais críticas em tempos de incertezas. Esses autores, mas principalmente Apple em outros trabalhos, têm apontado as possíveis tensões que são geradas entre as visões neomarxistas/neogramscianas e os enfoques pós-estruturalistas e pós-modernistas na compreensão de processos pedagógicos, currículo e construção de identidades na escola. Conhecendo os trabalhos de Apple e Carlson, pode-se arriscar dizer que a principal preocupação desses autores é a de nunca esquecer uma agenda política, de não negligenciar a importância da estrutura econômica e de não romantizar determinadas questões da cultura e da história implicadas na construção das identidades de gênero, raça, etnias e sexualidade.

Apple e Carlson não negam, em absoluto, as percepções e contribuições trazidas pelo domínio do discurso no campo da educação, como o fazem trabalhos situados dentro dos enfoques do pós-estruturalismo, bem como análises desconstrutivas das perspectivas não estruturantes do pós-modernismo. Destacam, também, a importância de aspectos relacionados à educação desenvolvidos pelos estudos feministas, principalmente os das feministas negras, aliados ao pós-estruturalismo, sobre as políticas de identidade e os novos movimentos sociais. Entretanto, ressaltam, primeiro em relação a alguns dos novos movimentos sociais da pós-modernidade, que esses são reacionários, como por exemplo, os grupos religiosos fundamentalistas e suas interferências no debate sobre a educação; e, depois, em relação às políticas de identidade, chamam a

atenção para aspectos da estrutura social e econômica na formação dessas identidades, salientando que o político não se esgota no pessoal.

Com a preocupação de discutir a reforma educacional conservadora, enfatizando as possíveis descon siderações que essa reestrutura educacional faz em relação às diferentes identidades culturais e sociais na escola, Hypolito e Gandin analisam os conceitos de hegemonia e ideologia na tradição neo-marxista, em contraponto ao conceito de discurso no pós-estruturalismo. Se, por um lado, a discussão do conceito de ideologia nos campos da educação crítica conduz inevitavelmente ao debate sobre as lutas educacionais e políticas do currículo e da escola e suas intersecções com os campos econômico e social da sociedade, por outro lado, o conceito gramsciano de hegemonia tornou-se também fundamental nos estudos sobre currículo no que diz respeito à produção das relações sociais e às diversas formas de consciência nas práticas diárias no espaço da escola. Entretanto, as teorias sobre discurso complementam e reforçam os estudos educacionais, ampliando-os e complexificando-os, quando buscam os significados da linguagem através das práticas sociais e históricas das instituições. É no sentido de buscar analisar pontos estratégicos desses dois paradigmas, na tentativa de uma abordagem teórica mais integradora na educação crítica, que os autores mostram a importância de diferentes experiências políticas que evidenciam a luta contra-hegemônica de discursos que se produzem em relação aos aspectos sociais, culturais, raciais e de classe na construção de identidades e de práticas redemocratizantes em reformas educacionais e em processos pedagógicos na escola.

As discussões teóricas em torno da relação entre ideologia, hegemonia, senso comum e discurso, levam necessariamente a uma retomada da obra de Gramsci, já iniciada pelos estudos culturais, principalmente por Hall (1988), quando coloca que, embora a linguagem não fosse um ponto principal para o pensador italiano, este estava plenamente côm scio de sua importância.

Já Luke, no terceiro capítulo do livro, não contemporiza as interações ou complementariedades entre as abordagens teóricas do neo-marxismo e a discussão sobre as teorias do discurso no pós-estruturalismo na área da educação crítica. Para este autor, as teorias do discurso no pós-estruturalismo são, além de uma crítica às abordagens empíricas das ciências sociais, um corte epistemológico e uma mudança de paradigmas na forma de analisar e compreender as práticas educacionais. É certo que Luke rejeita as análises da ideologia em relação ao discurso. Entretanto, assume que a análise de discurso deve ter uma posição política e crítica definida sobre a realidade, e reflexiva e interpretativa sobre os textos. Considera ainda que, através das possibilidades metodológicas de que a análise do discurso dispõe, devem ser intensificados trabalhos na área da educação que busquem examinar novas comunidades, novos textos, novas identidades sociais características dos tempos pós-modernos. Este autor defende,

portanto, a aplicação, em trabalhos do campo da educação, de uma análise de discurso desde uma perspectiva crítica. Desse modo, a abordagem sobre a análise de discurso apresentada por Luke, a qual remete aos quadros teóricos do pós-estruturalismo, não se propõe a análises simplistas das intersecções entre as identidades de gênero, raça, etnias, sexualidade e classe social, mas a desempenhar um papel importante em ressignificar experiências e construir contra-narrativas a partir dos diferentes discursos e práticas sociais na educação.

Pode-se dizer que, nos três primeiros capítulos, o livro se propõe a apresentar um debate sobre conceitos fundamentais do neo-marxismo e seus contrapontos, ou possíveis intersecções, com teorias do pós-estruturalismo, principalmente no que diz respeito ao discurso. Uma das principais questões levantadas é a de como a educação crítica fundamentada no neo-marxismo e no pós-estruturalismo pode dar conta de abarcar, em suas discussões centrais dos tempos de incertezas, tanto a estrutura e as políticas educacionais, quanto a vida cotidiana, práticas pedagógicas e construção das identidades – raça, classe, gênero e sexo – no espaço da escola.

Os três últimos capítulos se detêm a abordar algumas discussões sobre políticas de identidades e movimentos sociais na educação ilustrando, em forma de pesquisa, possíveis integrações entre os dois paradigmas.

No sentido de focalizar experiências, resistências e políticas das identidades de raça e gênero na educação, os capítulos de Ferreira e Carvalho não se dedicam apenas a situar seus trabalhos no paradigma neo-marxista ou pós-estruturalista, mas buscam compreensões sobre os temas de raça e de gênero que possam demonstrar possíveis intersecções entre eles.

Em relação à raça, sabemos que, no Brasil, diferentemente de outros países como os Estados Unidos, as pessoas têm sido historicamente classificadas cada vez mais sob as categorias das cores preta, parda e branca. Essa prática denota as estratégias da ideologia do embranquecimento iniciada pela aristocracia, continuada pela burguesia e depois pelos interesses do capital multinacional. Dessa forma, as diferenças raciais no Brasil têm sido negadas e disfarçadas por uma falsa democracia racial. As tentativas de se reduzir a problemática das diferenças e, conseqüentemente, das discriminações raciais, à categoria da classe social, perdurou por muitos anos e foi nomeada por Fernandes (1978), como o “dilema racial”.

Considero que no Brasil, assim como em outros países do Terceiro Mundo, as lutas sociais pelo reconhecimento e libertação de identidades histórica e culturalmente discriminadas e oprimidas, como no caso dos negros e das mulheres, foram desenvolvidas como parte integrante dos movimentos de grupos que tinham como meta principal a questão econômica. Isto é, buscavam a diminuição da pobreza e melhores condições de salário e de vida para a população carente e trabalhadores/as explorados/as. Esses movimentos sociais, cujo objetivo principal de luta era contra as desigualdades sociais e econômicas de classe, possi-

bilitaram o caminho para que os novos movimentos emergissem em busca dos direitos das identidades diferenciadas e discriminadas como, por exemplo, mulheres, negros, gays, lésbicas, etc.,

Os estudos de gênero e de diferentes orientações sexuais são hoje temas essenciais e já consagrados nas áreas de pesquisa em educação. Entretanto, o fato de já estarem sendo discutidas nas escolas não é uma garantia para que essas questões já façam também parte dos currículos, ou que as escolas tenham criado políticas educacionais curriculares. Embora as análises sobre a construção da identidade de gênero não devam ficar restritas ao espaço da escola, é a partir das relações que se desenvolvem nela que se podem compreender muitas das discriminações, significados e conceitos que se estabelecem sobre gênero na sociedade.

São, portanto, trabalhos como o de Márcia Ferreira e de Marília de Carvalho que vão subsidiar novas discussões sobre a construção de identidades como de gênero e de raça, para que se possa também pensar em práticas que permitam que as diferenças se manifestem nos espaços da escola e das salas de aula.

Sabemos, também, que as esferas social, cultural, econômica e política da sociedade que envolvem as dinâmicas de gênero, raça, sexualidade e classe, não são construídas de forma linear. Pelo contrário, produzem-se e se reproduzem de maneira contraditória, complexa e descontínua, gerando conflitos e resistências. Considerando essas questões, Fischer, no último capítulo do livro, apresenta uma reflexão diferenciada sobre movimentos sociais e educação popular. Através da leitura de alguns autores brasileiros e estrangeiros, ele reflete acerca de argumentos, complexidades, contextos e ideologias do desenvolvimento de pesquisas sobre educação popular e movimentos sociais. Pode-se dizer que os trabalhos na área da educação popular, à qual este autor se dedica há décadas, iniciaram, desencadearam e incitaram outros estudos sobre políticas de identidade que vêm se realizando no campo dos Estudos Culturais, em relação a gênero, raça e classe social. As experiências na área da educação popular desenvolvidas com mulheres, jovens, crianças, idosos, com diferentes etnias e grupos religiosos, mostram que os movimentos sociais não buscam somente a inclusão social de pessoas economicamente excluídas da sociedade. Os trabalhos de pesquisa na área da educação popular buscam também promover o desenvolvimento de políticas públicas que propiciem a inserção das pessoas como verdadeiros cidadãos e cidadãs de uma autêntica participação na sociedade.

A preocupação que o autor apresenta sobre a temática das relações de poder, conhecimento/saber e códigos culturais, desenvolvida através de autores como Alberto Melucci e José de Souza Martins, demonstra que, além de reforçar a discussão conduzida ao longo do livro, o debate teórico sobre movimentos sociais realizado por Fischer se situa na linha de estudo dos Novos Movimentos Sociais, embora ele não os denomine dessa forma.

Com certeza o livro apresenta uma discussão teórica inovadora ao abordar os distanciamentos necessários ou as possíveis aproximações entre conceitos de paradigmas diferentes. Promover o debate no campo da educação, a partir de uma perspectiva ampla e complexa como a proposta neste livro organizado por Gandin e Hypolito, é certamente fundamental para todos os que atuam nessa área e em áreas afins.

Referências Bibliográficas

- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 2 v. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.
- HALL, S. The toad in the garden: thacher among the theorists. In: Nelson and Grossberg, *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Corta Editora, 2000.

Neuza M. F. Guareschi é professora da Faculdade de Psicologia da PUC.

Endereço para correspondência:

E-mail: nmguares@pucri.br



Súmulas de dissertações e testes PPGEDU/UFRGS

O olhar do aluno adulto sobre sua trajetória: (re)significando o ensinar e o aprender

Gislaine Maria Gutierrez Aquino

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: educação de adultos, educação popular, fracasso escolar.

RESUMO:

Sabe-se que diferentes pesquisas em diferentes lugares, já realizadas, tentam explicar ou justificar que as condições sócio-econômicas são fatores determinantes no desempenho escolar. Esta pesquisa tem a intenção de aprofundar um pouco essa discussão. A investigação foi realizada com alunos do Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Alegre que tem pautado seu trabalho político-pedagógico no rompimento de uma elaboração curricular acrítica, apoiada nas ideologias de uma sociedade profundamente desigual, mas que apresenta um elevado índice de permanência nas etapas de alfabetização. E, face a esses significativos índices a proposta foi estudar as razões através das condições sociais, pedagógicas, emocionais e cognitivas dos alunos, o porquê da permanência por tanto tempo na mesma etapa. Por outro lado, nas entrevistas com os professores investiguei suas concepções sobre os fatores que interferem na aprendizagem. Utilizei entrevistas semi-estruturadas tanto com os alunos como com seus professores. Os dados encontrados apontam para caminhos, mesmo que provisórios e pontuais, até então não estudados na Educação Popular. Os adultos pesquisados, em número de quatro e com idades que variam de 31 a 66 anos, demonstram condições cognitivas aquém de suas possibilidades, o que de alguma maneira foi reforçado por suas condições emocionais e sociais, e por conseguinte interferem nas suas condições pedagógicas. Os professores desses alunos, por outro lado, nas suas falas, deixam transparecer práticas tradicionais, que foram e são questionadas pela Educação Popular.

A informação na escola como acontecimento: que sentidos estão sendo produzidos?

Marleni Nascimento Matte

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: educação, informática e ensino, análise de discurso.

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo a realização de uma análise do discurso pedagógico a fim de refletir a presença da informática na escola como um acontecimento discursivo, verificando os sentidos produzidos por alunos e professores. É um estudo sobre o processo de informatização da escola, elaborado a partir de entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos de duas escolas, do Rio Grande do Sul, visando a constituir um *corpus* de análise. A partir das marcas de heterogeneidade mostradas, são descritas as posições ocupadas pelos sujeitos no fio do seu discurso; e, através dessas posições e dos sentidos produzidos, escrevem-se as relações e negociações materializadas nos discursos. A teoria da Análise de Discurso é utilizada como referencial teórico. São encontrados sentidos de negação e de afirmação da informática, revelando atitudes de resistência e de adesão. Esses sentidos ressoam sobre o acontecimento discursivo, mostrando na sua construção um processo instável e não-homogêneo.

O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos dóceis como fim: o micropoder dos catálogos de livros infantis

Maria Alice Hamilton Goulart

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientadora: Marisa Cristina Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais

Palavras-chave: representação, criança, disciplina, governo, poder-saber.

RESUMO:

Na perspectiva dos Estudos Culturais, esta pesquisa discute o tema da representação da criança feita pelos catálogos de livros de literatura infantil. A investigação problematiza concepções de infância, contrapondo ao conceito moderno uma visão não uniformizadora e homogênea da criança. Mostra que os discursos produzidos nos catálogos não apenas refletem uma determinada teoria do desenvolvimento, mas efetivamente geram saberes ao representar. As concepções teóricas sobre as quais realizei a pesquisa se coadunam com

o pós-estruturalismo e a pós-modernidade. São trabalhados quatro temas principais: medo, ecologia, família e saúde. Neles são analisados os discursos que vêm inventando a criança, na Modernidade, e que de certa maneira vão formatando saberes para justificar processos de naturalização, classificação e governo sobre ela. Examina também os processos de constituição de regimes de verdade sobre a criança, o saber escolar e as práticas docentes, utilizando-se para isso das ferramentas poder-saber, disciplina e governo. A pesquisa leva a pensar que a pedagogia produz pessoas e suas práticas estão centradas na transformação do tipo de relação que o sujeito tem para consigo mesmo; a discursividade dos catálogos, minuciosamente pedagogizada, plasma, nos saberes que constrói sobre crianças, as ênfases de uma tecnologia principal que é o domínio de si; o medo, no que é dito sobre literatura infantil, é usado como estratégia indispensável de um complexo processo de fabricação de sujeitos; os discursos sobre ecologia produzem regulação moral, estratégias de controle e táticas de constituição de subjetividades; a família não pode ser separada de relações de poder; a educação para a saúde visa produzir indivíduos fortes, assépticos, robustos, puros e sábios, garantindo-se, assim, um circuito educativo que vai do corpo modelado e higienizado à alma disciplinada e dócil e o cuidado de si é dimensão ética que coloca os indivíduos em estado de auto-julgamento permanente.

Formação de professores, práticas pedagógicas e reforma educativa: os sentidos discursivos no dizer de professoras de anos iniciais do ensino fundamental. Um estudo de caso na cidade de Porto Alegre/RS

Graziela Oyarzabal Macuglia

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Palavras-chave: formação de professores, prática pedagógica, reforma educativa, sentidos discursivos, análise de discurso francesa.

RESUMO:

O presente trabalho, um estudo de caso de natureza qualitativa e dialética, sob o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, vinculada aos estudos de Michel Pêcheux, tem por objetivo geral conhecer, descrever e interpretar os sentidos discursivos evidenciados pelos professores de anos iniciais do ensino fundamental acerca da realização da formação de professores, da prática pedagógica e da reforma educativa desenvolvida na atualidade nas escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Porto Alegre/RS. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações semi-dirigidas com doze professoras dessas escolas. A revisão de literatura acerca dos aspectos que constituem nosso problema de pesquisa nos ajudou a conformar a memória discursiva (interdiscurso) que, relacionada ao fio discursivo (intradiscurso), nos possibilitou trabalhar com os sentidos discursivos presentes no dizer das professoras a partir da análise de algumas marcas lingüístico-discursivas. Os aspectos suscitados pela

análise realizada foram: a não-transparência do signo lingüístico, a heterogeneidade discursiva, as filiações a diferentes formações ideológicas e discursivas e as diferentes posições do sujeito-professora nas redes de sentido que se estabeleceram, já que o sujeito não é a fonte do seu dizer.

O cotidiano, o meio ambiente e o nacionalismo constituindo as ações educativas de uma empresa estatal

Maira Ferreira

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: ações educativas, análise do discurso, estudos, empresa estatal, cotidiano, prática pedagógica.

RESUMO:

Estudos sobre os projetos e programas educativos organizados e desenvolvidos por uma empresa estatal. Busquei ver, nesse estudo, que enunciados compõem os discursos que instituem as ações empreendidas e como essas se integram a redes discursivas. Em que se constroem práticas voltadas à educação escolar, à educação ambiental e ao desenvolvimento tecnológico. Procurei mostrar que as práticas sociais são culturais, portanto ligadas a práticas políticas, econômicas e educacionais. Saliento que os processos de constituição das ações educativas se dão nos e pelos discursos, detendo-me nos discursos pedagógico, ecológico, publicitário, político e nacionalista. Percebi, nas análises que fiz, que as práticas da empresa, quer sejam direcionadas para a educação escolar, ou tenham outrodirecionamento, elas têm uma dimensão educativa. A empresa marca através de seus projetos e programas educativos a importância de sua produção industrial e os seu comprometimento social, a sociedade, por sua vez, ao dar credibilidade às práticas que a empresa realiza, legitima suas ações e constituiu essa empresa como, importante e necessária para o país.

Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas

Teresinha Silva de Oliveira

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: análise do discurso, índio, identidade, representação, livro didático, ensino fundamental, mídia, Estudos Culturais.

RESUMO:

Esta dissertação estuda algumas representações de identidade indígena que circularam em livros didáticos de Ciências (totalizando 14 títulos) e revistas brasileiras variadas (num total de 27 títulos) a partir do final dos anos 1980 até o presente momento. O referencial que norteia essa abordagem está relacionado ao campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-moderna. Nesse sentido, as representações foram determinadas por contingências e perpassadas por complexas relações de poder, que regulam os sujeitos e instituem identidades. As análises empreendidas apontam para uma ênfase nos discursos que constituem a representação do índio em comunhão com a natureza como protetor e potencial conhecedor do ambiente em que vive e, por isso, ainda “visto” como selvagem pelos livros e revistas. No entanto, percebe-se a ruptura discursiva marcada pela restrita ou ausente circulação de algumas representações, como a referente ao índio na cidade e ao índio latifundiário nos livros didáticos, por exemplo, entendendo-se, assim, que estas circulam dependendo das circunstâncias. Entendo que os discursos que circulam nos dois artefatos que compõem a análise constituem também a identidade dos sujeitos não-índios ao serem incluídos em suas “leituras”.

As possibilidades de uma instituição inventada: ordem, desordem e criação na “Oficina de Criação Coletiva” de Bagé

Mirela Ribeiro Meira

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/01

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas

Palavras-chave: políticas públicas, saúde mental coletiva, arte-educação.

RESUMO:

Este trabalho relata o processo instituinte de um espaço público de atenção à Saúde Mental, em Bagé/RS, intitulado *Oficina de Criação Coletiva*, caracterizado como uma *instituição inventada*, não-manicomial e complexa, que contempla a integralidade. A criação coletiva, o ético-estético, a arte, a aceitação da multiplicidade, a construção de cidadania e emancipação por seus participantes nos permitem configurá-la como um espaço pedagógico de possibilidades de construção de projetos de vida.

Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos

Iara Suzana Dahlke

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: políticas públicas, seriação escolar, tempo, espaço, subjetivação, currículo; história da educação .

RESUMO:

Este estudo tematiza a seriação escolar e procura focar a sua produtividade no que tange ao disciplinamento dos corpos. Na perspectiva em que este trabalho se inscreve, a partir de um referencial teórico pós-moderno/pós-estruturalista, de inspiração foucaultiana, busca-se compreender como essa forma de organização da escolaridade — em níveis e etapas sucessivas — se articula ao projeto civilizador moderno. Séries, ciclos, classes multisseriadas e classes de aceleração/progressão são formas de seriação escolar analisadas nesta pesquisa; são invenções sociais, engendradas sob condições históricas e culturais específicas, permeadas por relações de interesse e poder. O estudo histórico empreendido elucida as condições de possibilidade para a emergência do ensino seriado no século XVI e as articulações daí decorrentes. Ao se promover a distribuição dos alunos em classes progressivas com base em critérios etários, instituir um programa de estudos obrigatório, estabelecer o ensino simultâneo, esquadrihar tempos e espaços escolares, buscou-se junto a novas formas de ensinar, modos de governar os sujeitos. Na atualidade, este formato de seriação escolar, que se expandiu junto à instauração da escola moderna — pública, gratuita, obrigatória —, vem sendo implementado por outras formas que se apresentam como sendo mais adequadas frente às transformações e exigências sociais. Assim, na arte de governar populações infantis e juvenis, a seriação escolar tem se desdobrado de diferentes maneiras, instituindo outros modos de objetivação e subjetivação. Em relação ao ensino seriado, alguns dispositivos de disciplinamento permanecem, outros são instituídos, mantendo-se, porém, a vontade de regulação dos sujeitos escolares. Para mostrar como este modelo se altera, foi selecionada uma série de documentos oficiais. A análise discursiva empreendida conta um pouco da “história do presente”, em que diferentes significados disputam legitimidade. Foram descritos os novos sentidos que são atribuídos ao ensino seriado, as condições de possibilidade para a organização em ciclos, a emergência das classes de aceleração/progressão e a rearticulação do ensino multisseriado. Transitando entre as similitudes e as particularidades de cada formato, o que se pôde compreender é que, para além de um modo racional de organizar o ensino, a seriação escolar constitui-se em importante elemento do currículo e, como tal, participa na constituição dos sujeitos envolvidos neste processo.

Não é ficção científica, é ciência: a genética e a biotecnologia em revista

Daniela Ripoll

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: ciências-ensino, biologia, genética, representação, mídia; estudos culturais.

RESUMO:

A mídia tem-se ocupado com frequência, nos últimos anos, das “novidades” da genética e da biotecnologia. Textos de revistas, jornais, *cartoons*, filmes de Hollywood, propagandas de empresas e laboratórios, novelas de tv, *talk shows*, catálogos de venda de organismos, no telejornal noturno, em reportagens especiais, manchetes: a genética, a biotecnologia, a engenharia genética, a biologia molecular e as “novas” genética molecular e genômica parecem ocupar uma posição de visibilidade e destaque seja aonde for. O presente trabalho, dentro das perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e inspirados pelos trabalhos de Stuart Hall, Dorothy Nelkin, Dorothy Nelkin, M. Susan Lindee, Donna Haraway, Marise Amaral, Ruth Sabat e Sarafí Schmidt, analisa as revistas brasileiras de circulação nacional e de interesse geral dos anos de 1998, 1999 2000 e procura identificar que repertórios de representação e práticas representacionais têm sido usados, pela mídia, na construção de uma genética e de uma biotecnologia “diferentes”, entrecortadas e atravessadas por muitos temas envolvendo, dentre eles, a medicina do futuro e as suas “curas milagrosas”, a agricultura e seus “superalimentos”, que possibilitarão acabar com a fome, além do comércio e das práticas de manipulação de entidades vivas, tidas como “coisas do demônio”, “imorais” e lucrativas. Na condução das análises culturais dessas representações, levei em consideração aspectos como o uso de imagens, infográficos, diagramação de textos, cores, uso de metáforas, aval de especialistas e personalidades que não são, de forma alguma, neutros e que, efetivamente, contribuem na construção e veiculação de representações dessas ciências tanto para um público especializado quanto para um público leigo de apreciadores das ciências.

A invenção do sujeito ecológico. Sentidos e trajetórias em Educação Ambiental

Isabel Cristina Moura Carvalho

Nível: Doutorado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: Nadja Mara Hermann

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimentos, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: educação ambiental, cidadania, consciência ecológica, professor, aspectos filosóficos, meio ambiente, política.

RESUMO:

Este trabalho, desde uma perspectiva hermenêutica, tematiza os processos de produção de sentidos sobre o *ambiental* como um fenômeno que tem assumido a forma de um campo de relações sociais. O campo ambiental é pensado a partir de sua inscrição dentro de uma tradição ambiental no Ocidente que remonta à modernidade, construindo diferentes sensibilidades para com a natureza e o ambiente, entre elas a naturalista, a romântica, e a adênica. A experiência contemporânea do ambiental é abordada no diálogo com a tradição e através de sua contextualização nas relações entre campo social e trajetórias profissionais de educadores ambientais. Destaca-se a formação de uma *identidade narrativa* do sujeito ecológico em geral, marcado por um *ethos* romântico e um *habitus* militante, e a do educador ambiental em particular, com suas formas próprias de acesso ao campo e à experiência de tornar-se um dos novos profissionais ambientais. O circuito editorial e a formação de especialistas em meio ambiente e em educação ambiental são abordados como parte do percurso institucional de constituição da educação ambiental como prática pedagógica do sujeito ecológico. Discutem-se as tensões que atravessam o projeto emancipatório ecológico, suas raízes contraculturais, e os paradoxos da autonomia como valor central desta visão de mundo e de política. Trabalhou-se com a idéia de que campo e trajetória se articulam reciprocamente e que a narrativa é a condição de possibilidade da produção dos sentidos vividos e de sua elaboração numa narrativa auto e hétero compreensiva enunciada pelos sujeitos e estruturada nas formas organizativas do campo.

Do fracasso ao sucesso escolar: o emaranhado de possibilidades e significações que tecem as relações de sucesso, saber e socialização no processo de inclusão na escola

Silvana Maria Aranda

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: Carmem Maria Craidy

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e exclusão social

Palavras-chave: sucesso escolar, ensino público municipal, Porto Alegre, êxito escolar, turma de progressão, cotidiano escolar, ensino por ciclos.

RESUMO:

Este é um estudo sobre o que leva crianças de periferia a permanecerem na escola e avançarem na “relação com o saber”. Nele o conceito de sucesso escolar é discutido e recolocado. Tendo por base este novo conceito de sucesso, foi realizada a pesquisa em turmas de primeiro ciclo de uma escola Municipal da periferia de Porto Alegre, onde se buscou levantar a percepção destas crianças sobre o fato de estarem na escola e avançarem, e a repercussão disto em suas vidas. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante de sala de aula, “inventário de saber” e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, pais e professores. A metodologia empregada foi a Rede de Significações, criada por Rossetti Ferreira e equipe do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil). Algumas das conclusões parciais deste estudo foram: a metodologia de trabalho da professora não se constitui em fator decisivo para o sucesso escolar das crianças, embora desempenhe importante papel. As crianças que alcançaram um nível maior de sucesso são aquelas que encontraram uma professora que se relaciona com afeto, no sentido de respeitá-las e acreditar que podem aprender, dando uma dimensão de acolhimento e exigência, no processo educativo. Este sucesso também se deve ao vínculo das crianças com a escola e desta escola com a comunidade, constituído através de respeito, limites e proximidade. Este sucesso se configurou não só pela permanência das crianças na escola, mas em “avanços conceituais que caminham em direção ao sistema alfabético da representação escrita”, ao desenvolvimento em vários aspectos e ao estabelecimento da relação com o saber em sua dimensão epistêmica, social e identitária.

Conhecer para colonizar/colonizar para conhecer: a natureza do discurso do ecoturismo

Ingrid Corrêa Strelow-Lima

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientador: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: ecoturismo, análise do discurso, estudos culturais, representação, turismo, educação ambiental.

RESUMO:

A presente dissertação discute representações de ecoturismo/turismo ecológico veiculadas em revistas brasileiras de notícias semanais ou mensais, notadamente nos anos de 1999 e 2000. As análises inspiram-se no campo teórico dos Estudos Culturais, que reconhecem a importância das representações, da linguagem e dos discursos na constituição de identidades culturais, centrando-se em reportagens e propagandas que utilizam textos escritos e imagéticos para lidar com o ecoturismo/turismo ecológico. A temática central da investigação envolve a análise de alguns dos discursos que se articulam na instituição, organização e legitimação do ecoturismo/turismo ecológico como prática cultural. Envolve, também, perceber/assumir que a ciência, a publicidade e o consumo, conjuntamente com o ecoturismo/turismo ecológico, produzem representações – e a

própria natureza. As publicações foram tomadas como produtos da cultura que ensinam como são o ecoturismo/turismo ecológico e a natureza, e quais são os modos corretos de agir sobre ela que incluem propostas de participação dos sujeitos em excursões, o uso de equipamentos apropriados para cada tipo de “desafio”, bem como a adoção de certos alimentos, roupas, calçados, meios de transporte e adereços definidos como “peculiares” à prática do ecoturismo/turismo ecológico. Foi possível ver que os textos das revistas constantemente falam de aventura, monotonia, tecnologia, saúde e beleza, produzindo significados sobre a natureza no ecoturismo/turismo ecológico. Os Estudos Culturais mostraram ser um referencial importante no que tange à possibilidade de levantar-se temáticas que se vinculam à produção do ecoturismo/turismo ecológico nos textos das revistas, bem como em peças publicitárias selecionadas nestas mesmas publicações. A dissertação também inclui uma breve discussão sobre os discursos que circulam sobre a educação ambiental, a ecologia profunda, o desenvolvimentos sustentável e a “aventura”, que podem ser destacados como os grandes temas a que se liga o ecoturismo/turismo ecológico nos materiais analisados.

Histórias de um “lobo mau”: A matemática no vestibular da UFRGS

Isabel Cristina Machado de Lara

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: Norma Regina Marzola

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: matemática, poder/saber, disciplina, exame, discurso, subjetivação.

RESUMO:

Esta dissertação trata das provas de Matemática no Concurso Vestibular da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul –, centrando seu estudo na polêmica trazida a público pelo jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre (RS), sobre a prova do Concurso Vestibular de 1998. O estudo desenvolve-se a partir de uma perspectiva foucaultiana, utilizando-se das noções de poder/saber, exame, disciplina, discurso e subjetivação. Procura entender a Matemática das provas como produtora de um certo modo de ver e pensar a Matemática, constituindo, assim, as subjetividades dos/as candidatos/as. Num primeiro momento, e através de uma revisão bibliográfica, descrevo os discursos que se formaram e se individualizaram no tempo, constituindo-se em pressupostos dos modos de ver e pensar a Matemática e a Educação Matemática. Num segundo momento, o trabalho trata da análise de documentos, dados, gráficos, provas, bem como matérias, artigos e depoimentos publicados na mídia, referentes ao Concurso Vestibular da UFRGS na última década, tomando-os como um discurso que produz, de maneiras diferentes, a prova de matemática do vestibular. Meu objetivo foi identificar as possíveis regularidades e descontinuidades desse discurso, no “jogo de verdades” que eclode em 1998. Finalmente, detenho-me especificamente na prática discursiva dessa mídia como produtora da prova de Matemática da UFRGS em cada ano do período estudado, mostrando as ações que constituíram, de uma forma mais imediata, o confronto de 1998,

um confronto que produziu efeitos, entre eles a mudança dos critérios de avaliação e seleção do concurso vestibular. A análise e discussão dessa “mudança” constitui a última temática dessa dissertação, mas não o ponto final dessa discussão.

Jovens no ensino supletivo: reconstituindo trajetórias

Carmen Teresinha Brunel do Nascimento

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: *Jaqueline Moll*

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: ensino supletivo, jovens, trajetória escolar, descontinuidades e rupturas no processo escolar.

RESUMO:

Nesta dissertação investigaram-se os motivos pelos quais uma parcela cada vez maior de jovens opta pelo ensino supletivo. O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa empírica, em uma escola de ensino supletivo privada, através da trajetória escolar de seis jovens de uma turma de ensino médio e das entrevistas com os outros alunos e professores desta turma. O rejuvenescimento desta população, enquanto fenômeno, também foi constatado na esfera pública através de um levantamento documental nos diversos espaços que oferecem educação de jovens e adultos no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Porto Alegre. Diferentes autores, principalmente, Freire, Morin, Sposito e Charlot, deram suporte teórico para o entendimento deste fenômeno e das relações que estes jovens estabelecem com a escola e com a vida. O desencanto dos jovens pela escola ‘regular’, a ausência de políticas públicas eficientes na área da educação, a repetência, os traumas escolares, os problemas familiares e econômicos são alguns fatores determinantes na escolha destes jovens pelo ensino supletivo. O rejuvenescimento, neste estudo, foi entendido como um processo complexo e multifacetado que parte de fatores sócio-econômicos e se estende até as relações familiares, afetivas e culturais.

Aproximando a educação a distância: um estudo sobre os cursos de especialização a distância em Psicologia Escolar e Direito Processual Civil PUCRS 2000

Silvia Maria Freitas Petezak

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: *Arabela Campos Oliven*

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: educação a distância, democratização na educação, psicologia, direito.

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é estudar a Educação a Distância (EAD) e identificar em uma iniciativa pioneira – O Programa de Capacitação Profissional a Distância 2000 da PUCRS – a democratização na educação. Para tanto é reconstituída a história da EAD através de datas e ações no contexto internacional e nacional. No âmbito brasileiro é ressaltada a Lei 9.394/96 (LDB) que reconhece e impulsiona, oficialmente, os cursos a distância. O conceito de EAD e seus diferentes enfoques são analisados mediante a influência dos paradigmas do fordismo e pós-fordismo. O processo de inserção no campo de pesquisa é detalhado na descrição de suas diferentes etapas: busca, encontro e acesso, propriamente dito, ao objeto de investigação. É descrita a convivência com o foco de estudo, sendo examinadas questões como: a dinâmica que envolve uma aula a distância e o redimensionamento das concepções de tempo e espaço para a aprendizagem. Com a utilização de questionários semidirigidos é construído um perfil discente dos Cursos de Especialização a Distância em Psicologia Escolar e Direito Processual Civil. Este grupo de alunos é formado por jovens profissionais, residentes, em sua maioria, em cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul e, principalmente, em áreas de fronteira. São egressos recentes de seus cursos de graduação e buscam com a pós-graduação complementar e atualizar conhecimentos profissionais. Diante dos dados apurados e, mesmo considerando o grupo pesquisado privilegiado por já possuir um curso superior, minoria em se tratando da realidade nacional, o estudo conclui que a democratização, nesta iniciativa de EAD, pode ser reconhecida à medida que tornou possível o acesso à educação em lugares distantes e para pessoas que não teriam condições de se afastarem dos seus lugares de origem para realizar um curso de especialização em grandes centros de referência educacional.

A prática pedagógica reflexiva em duas escolas estaduais de Porto Alegre: um estudo etnográfico a partir de Bernstein e Schön

Mireila de Souza Menezes

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: *Maria Helena Degani Veit*

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: prática pedagógica, formação continuada, Basil Bernstein.

RESUMO:

Nesta dissertação, pretende-se verificar se as professoras têm espaço, nas escolas pesquisadas, para realizar uma prática reflexiva, através de um processo de formação continuada que lhes possibilite refletir criticamente sobre o trabalho docente resignificando-o permanentemente. Tal questão é enfocada examinando-se a formação docente segundo Donald Schön, e as categorias de currículo, pedagogia e avaliação segundo Basil Bernstein. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se o método etnográfico com observações, em duas escolas públicas estaduais, na cidade de Porto

Alegre. Também realizaram-se entrevistas com oito professoras, duas de primeira série e duas de segunda série, em cada escola. Ao finalizar o trabalho, verificou-se que, das oito professoras, duas realizam uma prática numa perspectiva mais reflexiva, assim como ficou evidente que as professoras enfrentam dificuldades para efetivar uma prática reflexiva devido aos obstáculos impostos pelo contexto em questão. Finalmente, propõe-se um modelo de formação docente continuada como uma das alternativas aos desafios do trabalho docente na crença de que um mundo novo seja possível.

Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS

Andréa Tonini

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: inclusão escolar, pessoas com necessidades educacionais especiais, desempenho escolar, relação sócio-afetiva.

RESUMO:

Diante da relevância da proposta da escola inclusiva, no momento atual da educação, em que vários sistemas de ensino estão se propondo a buscar novas alternativas para tornar esse discurso uma prática efetiva, propus-me a investigar o processo de inclusão em uma escola pública estadual de Santa Maria/RS. O trabalho teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, especificamente alunos com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem, nas classes comuns de ensino e avaliar se esse processo possibilita mudanças no desempenho escolar e nas relações afetivas. Os sujeitos desta investigação foram os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino comum, as professoras das salas de recursos e do ensino comum, e a equipe diretiva. Foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com pais, professoras e equipe diretiva, observações participantes em sala de aula, aplicação do teste sociométrico nas turmas dos alunos e coleta de pareceres pedagógicos bimestrais dos alunos, feitos pelas professoras da classe. A partir desta coleta, que se deu no decorrer de 2000, realizei a análise e discussão dos dados que me possibilitaram fazer considerações sobre o processo de inclusão escolar. Em relação aos alunos incluídos, houve mudanças positivas e negativas em termos de desempenho escolar, pois algumas dificuldades foram superadas, outras permaneceram e algumas surgiram no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Sobre as relações sócio-afetivas, os alunos incluídos não são rejeitados pelo grupo de sala de aula, mas estão indiferentes a ele. Os resultados apontam para a reestruturação e renovação da escola para atender às necessidades dos alunos, dos professores, da equipe diretiva e dos pais, já que para todos era um processo desconhecido que gradativamente está sendo apropriado pela comunidade escolar.

Brincando de cinema: um estudo sobre o videoprocesso num contexto de ensino-aprendizagem

Marcelo Pizarro Noronha

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/01

Orientadora: Esther S.W. Beyer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: vídeo, filme, cinema, educação, videoprocesso, vampiro

RESUMO:

Esta é uma pesquisa de caráter experimental, por meio da qual tentou-se aproximar os universos do cinema e da Educação. A partir de uma prática de ensino realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, desenvolveu-se o conceito de videoprocesso, elaborado pelo educador espanhol Joan Ferrés. O referido conceito consiste, em linhas gerais, na construção de uma pedagogia voltada para a discussão sobre os meios audiovisuais, a partir da produção de vídeos num contexto de ensino-aprendizagem. A aplicabilidade de tal proposta pode ser representada, enquanto resultado da presente pesquisa, na produção de um vídeo sobre a temática 'vampiro', a qual foi eleita por um grupo de estudantes do Colégio de Aplicação como objeto de estudo. Deve-se salientar, desde já, que o vídeo foi produzido pelos alunos, sob a orientação do autor desta dissertação e de duas professoras vinculadas à referida instituição de ensino. A presente dissertação é composta por textos escritos e por textos visuais (fotografias). A opção por ambas as formas foi feita com o intuito de permitir ao leitor a reflexão sobre a necessidade de se pensar a imagem enquanto expressão e cultura, o que implica um processo de alfabetização visual, em especial no que se refere ao universo escolar. A análise empírica dos dados é baseada na observação da sala de aula e não em teorias ou paradigmas educacionais. O trabalho no Colégio de Aplicação deu-se em seis encontros, sendo o último dedicado à avaliação do processo do vídeo, a partir da exibição deste para os estudantes.

Na encruzilhada dos tempos: uma contribuição ao estudo do público e do popular no âmbito da moderna educação brasileira

Jussemar Weiss Gonçalves

Nível: Doutorado

Defesa: março/01

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: história da educação, modernidade, educação popular, ensino público, política.

RESUMO:

Esta tese estuda a experiência sem isolá-la enquanto caso. Busca, ao contrário, vê-la como articuladora do histórico e do pessoal na vida do sujeito. São experiências socialmente partilhadas e individualmente narradas. É a vida de um educador latino americano, que participou de projetos de educação popular e pública em diferentes momentos históricos-sociais, servindo de inspiração para a construção de uma análise do moderno processo educativo brasileiro. A partir de uma investigação que buscou clarificar as origens ocidentais da educação pública, para conhecer seus pressupostos, como forma de compreender o lugar dessa construção do processo civilizador moderno, chega-se a um entendimento crítico da educação pública edificada no Brasil. Pode-se perceber o que é ou o que foi a educação popular no interior de uma sociedade na qual o aparato público articula-se de forma a impedir o desenvolvimento pleno da universalidade. O ponto de partida dessa investigação é a problematização da experiência através de uma relação dinâmica, de movimento e de diálogo com as estruturas de longa duração que a engendraram. Busca-se, com isto, realizar um encontro com a tradição no sentido de que ela tem algo a nos dizer, e não no sentido de um mero reconhecimento do passado. Começando pela narração do vivido pelo autor, a partir da qual emerge a interrogação central desta tese: por que, no Brasil, o público construído na educação não acolheu o popular, resultando no surgimento da educação popular como lugar no qual os pobres, o povo, teriam, então, uma educação capaz de situá-los no mundo, tornando-se uma arma na luta pela sua liberdade? Em cada capítulo temos o desdobramento da experiência, através do questionamento que se lança aos seus elementos constituintes. Assim, a tese não é um estudo de caso, mas uma problematização teórica da experiência, no sentido em que essa decomposição leva à análise dos conceitos que fundamentam toda a educação pública ou mesmo popular, já que categorias como cidadania, democracia, público, povo, popular, política, educação, liberdade e igualdade, entre outras trabalhadas nesta tese, são o núcleo dessas experiências.

Exclusão étnica: uma face do fracasso escolar – a inclusão de adolescentes negros na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos de inclusão

Luiz Vergílio Batista da Rosa

Nível: Mestrado

Defesa: março/01

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: exclusão étnica, exclusão escolar, negro, fracasso escolar, adolescente negro, inclusão étnica.

RESUMO:

Esta pesquisa busca caracterizar a exclusão étnica do negro como uma das faces do fracasso escolar. Este foco estabelece conexões com a produção histórica do racismo e da discriminação, que tem produzido formas estereotipadas de representação social da iden-

tidade e do lugar do negro da sociedade. Procura analisar como os adolescentes negros, alunos do supletivo noturno, de uma escola pública, localizada em um bairro empobrecido, marcados pela reprovação, repetência e evasão escolar, re-elaboram essas imagens negativas na construção de sua identidade e nas relações interpessoais. Faço aproximações teóricas ligadas à formulação e busca de enfoques historiográficos, sociológicos e educacionais que ajudem a explicitar a história de nossa formação social, o caráter da discriminação étnica e social do negro, da natureza excludente do Estado e do fracasso escolar, como uma face da exclusão étnica do negro. Através dos dados etnográficos, e das falas dos alunos e professoras, busco perceber como as manifestações de racismo e discriminação; e como essas categorias, quando percebidas, podem contribuir, de forma dialética, para processos de inclusão e de democratização das relações sociais.

Avaliação participativa: um estudo sobre a avaliação da aprendizagem da geometria nos cursos de Engenharia

Marcos Pereira Diligenti

Nível: Mestrado

Defesa: abril/01

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: Ensino Superior de Engenharia, Geometria Descritiva, avaliação da aprendizagem, avaliação participativa.

RESUMO:

Esta dissertação propõe-se a analisar as formas de avaliação da aprendizagem no ensino superior de Engenharia, delimitando a disciplina de Geometria Descritiva como campo específico de estudo. A metodologia de pesquisa utilizada foi a da pesquisa participante e realizou-se junto a professores e alunos dos cursos de Engenharia Civil, Mecânica, Química e Mecatrônica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Utilizando-se de entrevistas individuais, questionários escritos, observações em sala de aula e constantes reuniões junto ao grupo de trabalho, procuramos analisar como desenvolvem-se os processos de avaliação da aprendizagem; quais as dificuldades e insuficiências apresentadas nestas práticas avaliativas e quais as possibilidades de superação dos problemas diagnosticados. Fundamentada nos autores Paulo Freire e Philippe Perrenoud como principais referenciais teóricos, esta dissertação procura reconhecer a avaliação da aprendizagem como importante elemento constituinte das atividades escolares, e sinalizar, através da ruptura com modelos avaliativos/educativos verticalizados e autoritários, para o estabelecimento de uma maior participação e conscientização dos agentes dos processos pedagógicos, sob forma de uma instrumentalização sujeitificadora na compreensão de suas histórias de vida, individuais e coletivas

Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais

Wilson de Oliveira Miranda

Nível: Mestrado

Defesa: abril/01

Orientador: Carlos Bernardo Skliar

Linha de Pesquisa: Processo de Participação e Exclusão Social

Palavras-chave: comunidades surdas, identidade surda, cultura surda, educação dos surdos.

RESUMO:

Sou surdo e esta pesquisa tem como base os Estudos Culturais, que dão o suporte aos Estudos Surdos, ao focar as identidades culturais, a diferença cultural, a exclusão, a opressão e a história dos grupos sociais. Nesta dissertação, narro as transformações dos surdos de Charqueadas, município do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Mostro como, nesse local, encontrei sujeitos surdos, ainda não influenciados pelos surdos culturais, que vivem nos Centros Urbanos e que, ao contrário daqueles, têm acesso à educação, ao trabalho e ao lazer. Durante o período da pesquisa, dois anos, encontrei surdos “des-comunicados”, desinformados, pessoas que desconheciam a língua dos surdos e a cultura surda, e que viviam passivamente na cultura sonora hegemônica dentro da família, da escola e da sociedade. Constatei que, a partir do ensino da Língua de Sinais, os sujeitos surdos puderam desenvolver-se social e simbolicamente, a partir de um trabalho com o currículo e a pedagogia dos surdos, voltados para sua transformação sócio-cognitiva-afetiva. Descrevo como esses sujeitos, então, começaram a constituir uma comunidade surda solidária e a influenciar comunidades surdas dos arredores, que se encontravam nas mesmas condições, formando uma verdadeira rede das comunidades surdas. Constatei o quanto esses sujeitos necessitam essencialmente da “cultura visual”, ou seja, o quanto necessitam da cultura surda e do próprio professor surdo, como um “intelectual nativo”. As conclusões deste trabalho apontam para o fato de que essas transformações, certamente, necessitam de um longo processo de investimento na língua e na cultura surda.

Produção da vida nos encontros entre educação e trabalho. Uma cartografia do trabalho educativo

Aromilda Grassotti Peixoto

Nível: Mestrado

Defesa: maio/01

Orientador: Ricardo Burg Ceccim

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: Educação Especial, trabalho educativo, cartografia, autopoiese.

RESUMO:

Esta dissertação é a cartografia da experiência educativa no mundo do trabalho vivida por professores de alunos com deficiência mental. Ao registrar experiências vividas, observadas ou contatadas, a cartografia foi revelando sensações e descobertas sobre o mundo e o trabalho, alterando a figura da *preparação para o trabalho ou o treinamento de habilidades*, tradicionalmente propostos na educação especial como estratégia para o ensino e defrontando o *desafio da sobrevivência com a falta de construção de projetos de vida* para jovens e adultos que costumam se manter tutelados pela perspectiva de mundo e trabalho dos familiares ou das instituições. A principal proposição desta dissertação foi a de que não haveria um único mundo possível e de que, necessariamente, há a montagem do mundo. Com as pessoas com deficiência mental, outros mundos podem ser criados ou inventados, como no caso do Programa de Preparação para o Trabalho, que foi investigado nas escolas municipais especiais de Porto Alegre/RS, em que o modelo tradicional de ensino de jovens e adultos com deficiência mental vem sendo *desmontado*, propondo-se a uma outra abordagem, cuja aproximação cartográfica foi trazida como estudo dissertativo. Nesta aproximação cartográfica, foi desenhado o percurso por uma paisagem cujos principais acidentes foram a educação, o medo e a autoprodução de si e do mundo. A educação como ofício de organizar expedições de descoberta, aprendizado e mutações em si e no mundo. O medo como vibração do corpo em ato emocionado pela necessidade de singularizar a novidade e extravasar as forças de paralisação das ameaças à vida, podendo, por isso, tornar-se um dispositivo à vida. O mundo do trabalho como espaço autopoietico podendo servir à expansão da autoprodução de si e do mundo. Esta dissertação apresenta a cartografia da descoberta de que outros modos de sobreviver e de viver decorrem da aceitação ativa da vida e suas diversidades, construindo as relações, o estar e o ser no mundo e possibilitou defender que professores, aprendizes, familiares e parceiros em geral precisam deslocar-se da idéia do trabalho como produtor de sustento, de bens e de riqueza material para reconhecê-lo constitutivo da condição humana e da sua presença na produção da realidade.