

**EA**  
EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.25 n.1



**OS NOMES  
DA INFÂNCIA**

DEZ-JAN/JUL 2000

**Educação & Realidade** v. 25, nº 1, jan./jun. 2000

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), Lucíola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio*

*de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski*

*(Argentina), Mário Osório Marques, Victor Vincent Valla*

**Consultores ad hoc**

*Carlos Skliar, Laetus Veit*

**Bibliotecária Responsável**

*Maria Amazília P. M. Ferlini*

**Secretaria**

*Tânia Cardoso e Gisela Schrader de Oliveira*

**Produção Visual**

*Central de Produções/FACED/UFRGS*

**Projeto Gráfico**

*Aldanei Areias*

**Editoração Eletrônica**

*Aldo L Jung*

**Capa**

*Vera Lúcia Gliese*

(Detalhe das obras *El tocador de pifano*, de Edouart Manet, e

*Retrato de la Infanta Margarita*, de Diego Velázquez.

Citação, na contracapa, extraída de LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, 119-120).

**Revisão**

*Tânia Cardoso, Gisela S. de Oliveira, Rosa M. B. Fischer e*

*Comissão Editorial 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/nº, prédio 12.201, sala 901

90.046-900 – Porto Alegre/RS – Brasil

	<b>Brasil</b>	<b>Exterior</b>
Assinatura para 2000 (02 números)	R\$ 20,00	US\$ 35,00
Assinatura para 2000 e 2001 (04 números)	R\$ 40,00	US\$ 70,00
Número avulso	R\$ 13,00	—

JAN/JUN 2000

**OS NOMES  
DA INFÂNCIA**



**Educação & Realidade Porto Alegre v.25 n.1 p.5-283 jan./jun. 20**

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**

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

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

IRESE - 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

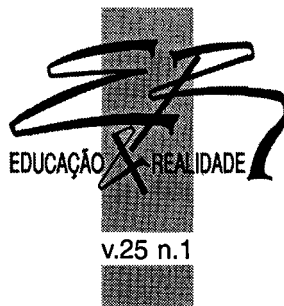
90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (0xx51) 316 3268

Fax: (0xx51) 316 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

### T E M A E M D E S T A Q U E

*The names of childhood*

*Os nomes da infância*

Freud, his education for reality and  
the (psycho)pedagogical illusion of  
our times

Freud, sua *educação para a realidade*  
e a ilusão (psico)pedagógica de  
nossos dias

**Leandro de Lajonquière**

**15**

**Leandro de Lajonquière**

The thread and the weave: children in  
the webs of power

O fio e a trama: as crianças nas  
malhas do poder

**Maria Izabel Edelweiss Bujes**

**25**

**Maria Izabel Edelweiss Bujes**

Childhood conceptions and the  
modern and contemporary  
educational theories

As concepções de infância e as teorias  
educacionais modernas e  
contemporâneas

**Paulo Ghiraldelli Jr.**

**45**

**Paulo Ghiraldelli Jr.**

What about the little ones, Lord?  
Innocence and guilt in Educational

E os pequeninos, Senhor?  
Inocência e culpa na pastoral

Pastoral

**Sandra Mara Corazza**

**59**

**Sandra Mara Corazza**

Fragments on the routinization of  
childhood

Fragments sobre a rotinização da  
infância

**Maria Carmen Barbosa**

**93**

**Maria Carmen Barbosa**

Childhood, gender and sexuality  
**Jane Felipe**

**115**

Infância, gênero e sexualidade  
**Jane Felipe**



## TEMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

- |  |            |   |
|--|------------|---|
| German-Brazilian Evangelical culture in Rio Grande do Sul: articulating gender with race, class, nation and religion<br><b>Dagmar E. Estermann Meyer</b> | <b>135</b> | Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião<br><b>Dagmar E. Estermann Meyer</b> |
| Habermas and the post-modern transformation of the concept of formation<br><b>Rosa Maria F. Martini</b>  | <b>163</b> | Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação<br><b>Rosa Maria F. Martini</b>  |
| Between words and things... Infinite forms of control<br><b>Cristianne Maria Famer Rocha</b>   | <b>181</b> | Entre palavras e coisas... infinitos controles<br><b>Cristianne Maria Famer Rocha</b>   |
| Fetichism and didactics<br><b>Graciela Cappelletti</b>   | <b>201</b> | El fetichismo y la didactica<br><b>Graciela Cappelletti</b>   |
| Issues on Theoretical indispensability and validation of Psychopedagogical Practice<br><b>Liliane Alicia Cohen</b>                                       | <b>215</b> | Necesariedad teórica y validacion de la práctica psicopedagógica: algunos problemas<br><b>Liliane Alicia Cohen</b>                                  |

## RESENHA CRÍTICA

- |  |            |  |
|--|------------|--|
| Pedagogy and childhood: healthy provocations<br><b>Carlos Henrique Kessler</b>         | <b>229</b> | Pedagogia e infância: provocações salutareas<br><b>Carlos Henrique Kessler</b>       |
| Philosophy of education: a navigational cartography<br><b>Marcelo Rezende Gimarães</b> | <b>237</b> | Filosofia da Educação: cartografia para navegação<br><b>Marcelo Rezende Gimarães</b> |

## DISSERTAÇÕES E TESES

- |  |            |   |
|--|------------|---|
| Abstracts of dissertations and theses<br><b>PPGEDU/UFRGS</b> | <b>249</b> | Súmula de dissertações e teses<br><b>PPGEDU/UFRGS</b> |
|--|------------|---|

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.



## OS NOMES DA INFÂNCIA

Desde que Phillippe Ariès nos ensinou que não existe “a” infância, ou seja, que ela não esteve desde sempre aí, de um mesmo e constante modo, tratamos de entender, esmiuçar, investigar, multiplicar esse conceito – mormente nos campos da educação, da psicologia e da psicanálise, entre outros –, tentando vê-lo nas suas inúmeras faces, e com o objetivo de dar conta da enorme complexidade posta em jogo por esse “tema”. Afinal, de que falam aqueles que anunciam, por exemplo, a “morte da infância” em nossos dias? E de que falam aqueles que insistem em ver nela, ainda, a doce, pura, inesquecível e saudosa “aurora de nossas vidas”? Entre os ditos sobre a aurora e a morte da infância certamente circulam outros e infindáveis discursos sobre esse ser por tantos nomes chamado – criança, infante, bebê, filhote, pequenino, aprendiz, “baixinho” –, que tão no centro está das preocupações educacionais, psicopedagógicas, governamentais, acadêmicas, paternas e maternas, médicas, terapêuticas, publicitárias e midiáticas deste nosso tempo.

Em outras palavras, compreender que a infância não existe essencialmente, que é construída, etc, isso não é tudo. O que se quer – e este é o objetivo do Tema em Destaque deste número de *Educação & Realidade* – é problematizar os modos de existência da infância neste momento, particularmente em nosso País, onde convivem, por exemplo, crianças trabalhadoras, absolutamente roubadas em seus direitos básicos, e crianças robôs, monitoradas por agendas ensandecidas que lhes tomam a mínima alegria de viver, sem citar outras, abandonadas em suas casas ou nas ruas, ou então precocemente imersas na macaquite adulta das passarelas de moda.

Interessa-nos trazer à tona não só o mito da criança feliz, o Menino Jesus de Fernando Pessoa, “a Eterna Criança, o deus que faltava”, “o humano que é natural”, “o divino que sorri e brinca”, como também a profunda ironia e a cortada dor da memória de Graciliano Ramos, em seu pungente romance *Infância*, em que a escola, por excelência, talvez seja a reminiscência mais intensa e também a mais violenta. São muitas as passagens desse livro a lembrar aqui, mas esta, em que o autor narra a chegada de um menino à escola, é bem exemplar:

*Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordía, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrear daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar”<sup>2</sup>.*

Sob o título “Os nomes da infância” *Educação & Realidade* reúne neste volume seis artigos que contemplam um pouco (ou muito) da complexidade a que nos referimos acima. Na abertura, temos o texto de Leandro de Lajonquière, “Freud, sua educação para a realidade e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias”, em que o autor examina a problemática da educação (da criança) em Freud, desde seus escritos de 1905 – os quais relacionavam “o padecimento psíquico e a moral sexual da época” – até o momento em que formula sua “educação para a realidade”, em 1927. Esta, segundo Lajonquière escreve, estaria sendo proposta por Freud em oposição à educação almejada pela pedagogia religiosa e moral de então. Ou seja: tratava-se de educar para o desejo, de modo a permitir “o reconhecimento da impossível realidade do desejo, ou seja, do caráter artificial de seu estofamento mascarado, precisamente, pelas ilusões religiosas”.

Mas o que isso tem a ver com a educação atual? Para Lajonquière, estaríamos neste campo bastante tomados pelo que ele chama de um certo fundamentalismo psiconaturalista: educar parece que cada vez mais se torna uma ação ligada à estimulação de uma série interminável de capacidades psicomaturacionais. Quanto à criança, bem, esta parece tornar-se cada vez mais objeto de saberes super-especializados, preferencialmente os da área psicológica; quanto à educação, esta tende a apoiar-se fortemente numa razão didático-instrumental. A pergunta é: estaríamos substituindo a ilusão religiosa problematizada em Freud por outra ilusão, a psicopedagógica? Para Lajonquière, o fundamentalismo psiconatural de nossos dias é bem capaz de não só neutralizar na criança a vontade de saber, mas também propiciar aos adultos um



tranquilo controle sobre esse outro infantil, cercado de normas e prescrições que se estendem e se justificam para além do espaço estritamente escolar e pedagógico.

Em “O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder”, Maria Isabel Edelweiss Bujes apóia-se no problema da vontade de saber e da vontade de poder, tal como foram formulados por Michel Foucault, para analisar discursos recentes do Ministério da Educação, que tratam da questão curricular na educação infantil. Outros autores, como Julia Varela e Thomas Popkewitz, são utilizados para explicitar artes e artimanhas de governar a infância, até que Maria Isabel adentra os documentos do Referencial Curricular Nacional (RCN), particularmente aqueles materiais referidos à educação de crianças de zero a seis anos. Nesse momento, a autora mostra de que modo se constroem os discursos institucional (do poder político – MEC) e científico (especialmente o do campo psicológico). Chama a atenção para as tramas de uma discursividade feita de enunciados sobre desenvolvimento integral, direito à cidadania, atendimento de qualidade, melhoria do atendimento educacional, e mostra como se passa, historicamente, de um discurso da equidade para um discurso fortemente marcado pela busca da eficácia, da produtividade e da eficiência da educação. Ou seja, qualidade e cidadania tendem identificar-se com um tipo muito específico de racionalidade, de cores nitidamente iluministas. A autora problematiza os documentos oficiais, questiona seus pressupostos e convida a lermos esses materiais a partir de uma rica teia de argumentos através dos quais podemos reconstituir um pouco dos regimes de verdade do nosso tempo.

Os nomes da infância nos projetos governamentais certamente têm uma história e são tecidos de tantos outros, que remetem, por exemplo, a Descartes, Santo Agostinho, Rousseau, Hegel, Ariès, e assim por diante. Paulo Ghiraldelli Jr. faz exatamente isto: conta-nos a história de diferentes concepções de infância, mostrando-as particularmente em suas diferenças e rupturas, de Rousseau a Richard Rorty. O autor discute, por exemplo, a relação entre infância e filosofia em Rousseau – ou seja, a relação entre pureza/inocência e acolhimento da verdade; e contrapõe essa concepção a outra, trazida por Nabokov em seu romance *Lolita*, uma história em que a infância nada tem de puro, bondoso ou inocente. Outra narrativa ficcional, *As aventuras de Pinóquio*, de Collodi, servem para Ghiraldelli discutir um terceiro caminho: a criança nem boa nem má, muito menos “natural”, mas alguém que, boneco de pau, deveria fazer o bem para “tornar-se menino de verdade”: é a infância como possibilidade, como construção. O autor discorre sobre algumas teorias educacionais e suas concepções de infância – Herbart, enfatizando a teoria da mente; Dewey, o pensamento e a prática democráticos; Paulo Freire, a radicalidade do homem oprimido –, discutindo-as uma em relação à outra e especialmente problematizando a concepção de infância presente em cada uma delas. Finalmente, oferece-nos um estimulante debate pontuado pelas formulações de filósofos como

Rorty e Davidson, e conclui que a teoria pós-moderna nada diz de especial sobre as crianças, mas convida a estarmos atentos às diferentes metáforas sobre o infantil, de modo que, quem sabe, possamos “inventar novos direitos democráticos, para *todas* as crianças”.

“E os pequeninos, Senhor?” – com essa pergunta, Sandra Mara Corazza compõe o título de seu artigo sobre “Inocência e culpa na Pastoral Educativa”, e brinda leitores e leitoras de *Educação & Realidade* com uma bela análise foucaultiana em que, basicamente, afirma a estreita relação entre o estatuto da criança no discurso religioso bíblico e o estatuto da criança no discurso educacional, particularmente em Comenius e seus enunciados sobre as “plantazinhas do céu”. *A Bíblia* e a *Didacta Magna* são aproximadas em função de um lugar de poder das crianças: os adultos a ela devem sujeitar-se, uma vez que elas são inocentes em face do Pecado Original. Sandra vai além e descobre, no discurso comeniano, também a imperfeição das “plantazinhas” e a correlata necessidade da educação, sobretudo da escola. Esse tema interessa à autora, especialmente na medida em que possibilita a imersão em discursos que produziram e produzem o “ser infantil” do presente. E, nessa imersão, Sandra se detém, a seguir, no rito cristão do batismo – pelo qual a criança nascia outra vez, agora de uma nova família, a espiritual. Esse ritual é descrito em detalhes, tal como ocorria em diferentes épocas, para Sandra então argumentar que o batismo seria de fato a “matriz geral da infânciade ocidental”, “a primeira intervenção de ortopedia moral que o Ocidente realizou sobre o corpo infantil”. Tal matriz, segundo lemos no texto, teria dado lugar, depois, justamente ao poder disciplinar da educação escolar. Trata-se de dois dispositivos distintos porém amalgamados entre si: batismo e educação escolar – com todas as suas refinadas técnicas e tecnologias, seus sofisticados exercícios de poder, organizados saberes, em suma, suas estratégias de conversão e de controle do infantil.

O quinto artigo a compor “Os nomes da infância” é de Maria Carmen (Lica) Silveira Barbosa, em que a autora discute um tema bastante familiar aos educadores que trabalham com Educação Infantil: a rotina. Em “Fragmentos sobre a rotinização da infância”, temos inicialmente um apanhado de como pensadores (de Rousseau a Maria Montessori, passando por Pestalozzi e Froebel) trataram do tema da rotina em seus textos fundamentais sobre educação infantil e, mais adiante, uma cuidadosa revisão do próprio conceito de rotina – visto em relação a outros, a ele próximos, como os de cotidiano, ordinário, etc. Finalmente, a autora passa a tratar do problema da institucionalização e da rotinização da infância, ou seja, das propostas de normalização e educação das crianças pequenas, feitas especialmente ao longo do século XX, mas que tiveram seus começos nos séculos anteriores, com a criação de berçários, casas-asilo, lactários. O questionamento que a autora faz, nesses seus “Fragmentos”, diz respeito ao que também Maria Isabel Bujes assinala em seu artigo: há formas cada vez mais sofisticadas de atender a criança pequena, de cercá-la de

cuidados, segundo “prescrições científicas” e “qualidade de atendimento”. De que poderes se trata? De que saberes? Não estaria se tornando a desigualdade ainda mais presente do que o respeito à diversidade, quando se trata da institucionalização e das rotinas da educação infantil?

Para encerrar o Tema em Destaque deste número, Jane Felipe escreve “Infância, gênero e sexualidade”. O artigo trata de representações de gênero e sexualidade em revistas pedagógicas e livros que circularam na cidade de Porto Alegre (RS), na primeira metade do século XX. Utilizando reflexões teóricas do campo dos Estudos Feministas, numa perspectiva pós-estruturalista de análise, Jane Felipe analisa com muito cuidado os documentos de seu *corpus* de investigação, mostrando o quanto o processo de escolarização esteve (e está) ligado ao controle dos corpos e da produção de determinados comportamentos, próprios de ser do menino ou da menina, do homem ou da mulher. O estético e o higiênico, por exemplo, não se separam do moral e do atitudinal; assim, beleza e simplicidade dizem respeito ao sexo feminino – segundo se lê num dos manuais estudados. Estão ali, em cada um dos documentos, a preocupação classificatória dos indivíduos, o lugar distintivo dos meninos, o controle do prazer das crianças, a defesa da ignorância dos pequenos em relação à sexualidade e a correlata recomendação da vigilância permanente por parte dos adultos, e assim por diante. Mais uma vez, um modo de ver a infância, de nomeá-la e de construí-la. Sobretudo de exercer poder sobre sua condição de “infame”, como nos diria Foucault.

Nossos Temas Especiais em Educação, neste número, contam primeiramente com o sério e criativo estudo de Dagmar Estermann Meyer – “Cultura teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião”. Dagmar trata neste artigo de como representações específicas de masculinidade e feminilidade tiveram produtividade na constituição de uma determinada cultura de migrantes alemães no Rio Grande do Sul. Há momentos preciosos no texto, como aquele em que a autora trata da representação da mulher como *mãe da nação*, em contraponto com aquelas representações de fragilidade e vulnerabilidade do feminino; ou, em seguida, quando estabelece uma relação entre mulher/homem, terra/território, nacionalidade/cidadania. Cada representação é mostrada em suas múltiplas especificidades (de gênero, culturais, religiosas e econômicas), nas formas amplas de sua heterogeneidade e diversidade. Tem-se aí o resultado de um trabalho genuíno, de articular nação, classe social, raça e religião, a partir do foco principal – as representações de gênero num determinado tempo e lugar. Uma operação que, segundo Dagmar afirma ao concluir o artigo, tornou-se para ela o “atrativo especial” na elaboração de seu texto.

Em “Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação”, Rosa Maria Martini destaca a importância do filósofo alemão e sua teoria da ação comunicativa, para o campo da educação. O conceito de ação comunica-

tiva, segundo a autora, estaria diretamente ligado à formação para o discurso competente, aos processos sociais de aprendizagem em direção à responsabilidade com o outro, na e pela comunicação. Para discutir esse tema, Rosa Martini expõe os pressupostos de Habermas sobre o que denomina razão comunicativa e centra a atenção no conceito de formação – o qual, em Habermas, não se separa do competente uso da argumentação, que estaria no centro dos processos formativos, ou seja, das múltiplas e diferenciadas aprendizagens sociais, sejam elas aprendizagens de expressão, estéticas, cognitivas ou morais. A autora refere, ao final, algumas conseqüências importantes da filosofia habermasiana para o campo da filosofia da educação. Uma delas: a de que investigar o social a partir do estudo de procedimentos discursivos também seria uma forma de educar e de desinstalar o educador de suas prévias e cristalizadas certezas.

Gilles Deleuze e Michel Foucault são os autores a partir dos quais Cristianne Maria F. Rocha constrói seu artigo, intitulado “Entre palavras e coisas... infinitos controles”. Temos aí um ensaio que sintetiza vários dos questionamentos que, na contemporaneidade, temos feito à ordem do mundo em que vivemos: basicamente, aqueles que dizem respeito aos controles-sem-fim de uma sociedade que busca tudo tornar visto e visível, avaliável e avaliado, em suma, governado e governável. Ao concluir, Cristianne cita Gianni Vattimo e imagina, com ele, não um ultrapassamento crítico desse mal-estar, mas, quem sabe, uma “aceitação-convalescência-distorção”, para um francamente novo começo.

Em “El fetichismo y la didáctica”, Graciela Cappelletti parte do conceito de fetiche, de Freud, para afirmar que um certo tipo de discurso didático, no campo da educação, estaria fortemente apoiado em enunciados que são transformados em verdadeiros fetiches. A partir de autores como Esteve Zarazaga, Antonio Montesinos e Bourdieu, a autora analisa alguns conceitos e expressões da didática, bastante difundidos: por exemplo, “conteúdos socialmente significativos”, “conhecimento compartilhado”, “paradigma ecológico”, “mediação”, “saberes prévios”, e tantos outros, e mostra seu caráter de imprecisão, superficialidade, e ao mesmo tempo de verdade inquestionada. Ou seja, Graciela questiona o mundo da didática, a partir de uma análise da linguagem que a constitui e do campo (Bourdieu) da própria didática. Ao concluir, a autora propõe a tarefa de que se desconstrua o discurso fetichizado da didática, já que nenhuma prática pode apoiar-se “num discurso vazio de conteúdo real”.

Liliana Alicia Cohen encerra nossos Temas Especiais em Educação, com seu artigo “Necesariedade teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas”. Mais uma vez, neste número, a psicopedagogia em questão. A autora problematiza a tendência, nesse campo, a se aplicarem conceitos e métodos de diferentes teorias, sem que se faça a devida e necessária reflexão epistemológica a respeito. Para tanto, faz uma revisão histórica de como emergiu e se desenvolveu a psicopedagogia, como prática de intervenção, os sabe-

res de que se vale, os conceitos com que opera (por exemplo, o de sujeito do conhecimento) e, finalmente, propõe que os profissionais dessa área assumam uma atitude de “rigorosa vigilância epistemológica”, de modo a não deformar os conceitos de outras teorias e obrigá-las a dizerem “o que não dizem”.

Nas Resenhas Críticas deste número, dois assuntos da maior importância: a infância (afinal, este é o nosso Tema em Destaque) e a filosofia da educação. Carlos Henrique Kessler resenha o livro de Leandro de Lajonquière, *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, destacando as saudáveis provocações do autor à pedagogia e a seu modo de tratar a infância, a aprendizagem, a disciplina, o saber e o desejo. Marcelo Rezende Guimarães, por sua vez, apresenta o livro *O que é filosofia da educação?*, sintetizando o que vários autores, brasileiros e estrangeiros, escrevem sobre a filosofia da educação que se faz neste país (e fora dele) e, principalmente, sobre a importância – assinalada pelos autores do livro – de pensadores como Nietzsche, Deleuze, Wittgenstein, Dewey, Rousseau, Descartes, entre tantos outros, para o pensamento educacional.

A passagem pelos artigos deste número de *Educação & Realidade* talvez nos faça pensar que, como bem nos escreve Sandra Corazza, “o bom infante acabou”. Inspirada no Foucault de *As palavras e as coisas*, Sandra completa: “Neste mundo de agora, o bom infante é uma figura de areia entre uma maré vazante e outra montante. Uma composição, que só aparece entre duas outras: a de um passado que o ignorava, a de um futuro que não o reconhecerá mais. Será isto o anúncio de uma nova *aurora* de nossas vidas, da qual não sentiremos tantas saudades assim? Pode ser que indique a necessidade de interromper a subida da ladeira de *sempre mais verdade da infância*, à qual tantos séculos nos fadaram, e a urgência de inventar, de A a Z, uma relação e um modo de vida com os infantis, ainda sem nome, sem forma e sem forças definidas”.

Boa leitura. Obrigada a todos os colaboradores. E até o próximo número.

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Editora

#### Notas

1. In: PESSOA, Fernando. Poemas de Alberto Caeiro. O guardador de rebanhos. Poema VIII. In: \_\_\_\_\_. *O Eu profundo e os outros Eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 144.
2. In: RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1992, p. 107-108.

P.S.: Uma observação, relativa ao artigo de Avelino da Rosa Oliveira, “Exclusão social e educação: um novo paradigma?”, publicado em *Educação & Realidade*, Volume 24, número 2, p. 59-73. Deixamos de publicar a seguinte nota:

“Este texto foi elaborado originalmente em 1999, como tarefa final do seminário avançado Sociologia e Educação: a construção do objeto de pesquisa (PPGEDU/UFRGS). Foi apresentado na 51ª Reunião Anual da SBPC, no simpósio ‘O paradigma da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação’. O autor faz um agradecimento especial à professora Maria Helena Degani Veit, pela orientação bibliográfica recebida”.



# FREUD, SUA “EDUCAÇÃO PARA A REALIDADE” E A ILUSÃO (PSICO)PEDAGÓGICA DE NOSSOS DIAS

Leandro de Lajonquière

**RESUMO** – *Freud, sua educação para a realidade e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias.* Recupera-se a crítica de Freud à pedagogia hegemônica na sua época, bem como elucida-se o estatuto metapsicológico da *educação para a realidade*, no contexto específico da análise freudiana da religião. Assinala-se a necessidade de se pensar a educação além do justificacionismo psiconaturalista, que toma conta da pedagogia atual.

**Palavras-chave:** *Freud, educação para a realidade, ilusão (psico)pedagógica.*

**ABSTRACT** – *Freud, his education for reality and the (psycho)pedagogical illusion of our times.* This paper recovers Freud’s criticism of hegemonic pedagogy of his time as well as elucidates the meta-psychological statute of *education for reality* in the specific context of Freud’s analysis of religion. It also points out the need to think about education beyond the psycho-naturalistic justificationism that rules the current pedagogy.

**Key-words:** *Freud, education for reality, (psycho)pedagogical illusion.*

*Aquilo que as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio, escapando da obrigação de parecerem conformes.*

MAUD MANNONI, Carta aberta a todos. L'Humanité, 12/06/96.

A problemática da educação entrou na pauta das preocupações freudianas, na esteira de uma outra, qual seja, a das relações entre o padecimento psíquico e a moral sexual da época (cf. Freud, 1905; 1907; 1908). O mal-estar, pensado, até certo ponto, como o efeito de uma *defesa psíquica*, perante a contradição entre o *desejo sexual* e as *prescrições morais*, tornou relevante a possibilidade de uma *psicoprofilaxia educativa* na infância. Porém, à medida que Freud avançava na formulação do *modelo pulsional* – explicação *metapsicológica* do *aparelho psíquico* –, a forma de pensar a relação entre o indivíduo e a cultura, bem como o estofado da educação, foram redefinindo-se paulatinamente. Em 1920, com a elevação ao estatuto de *verdade psicológica* da irredutibilidade pulsional, não só o *mal-estar psíquico* deixou de ser pensado como um efeito cultural contingente, mas também as próprias realidades culturais passaram a ser consideradas um produto da *divisão* ou *castração psíquica*, inerente ao processo de humanização. Em 1937, Freud sepultou de vez a possibilidade de uma educação psicoprofilática.

No entanto, a impugnação de pensar numa profilaxia do mal-estar psíquico não levou consigo a esperança de Freud numa educação infantil diferente daquela ministrada em sua época. Ela ficou, até certo ponto, colada à sua *ilusão profilática* como, por exemplo, pode ser observado nos textos de 1907, 1908, 1913a, 1915-1917b e 1926, embora a separação processe-se ao longo de toda a obra. Já em 1905, ao tempo em que reconheceu ser no mínimo problemática a questão da profilaxia, Freud manteve a aposta na troca dos fins educativos. Em 1932a, observou mais uma vez a dificuldade de se praticar a profilaxia junto às crianças, bem como esboçou a psicanálise dos próprios educadores como uma possibilidade *sui generis*, para que a educação viesse a encontrar seu devido caminho.

Nessa oportunidade, também examinou a “missão primeira da educação”, declarando que, até o momento, a educação cumprira imperfeitamente sua missão, assim como a “educação psicanalítica” visava fazer da criança um “homem sadio e eficiente”, que não viesse a se colocar “ao lado dos inimigos do progresso”. A esperança freudiana numa outra educação ganhou, em 1927, o nome de *educação para a realidade*. Esta educação, diferentemente daquela proposta na época, deveria evitar a “miséria psicológica das massas” (Freud, 1929), apesar de não ser possível mudar “notadamente a essência psicológica do homem” (id., 1927). Entendia por “essência psicológica” o estofado dividido do sujeito e, por outro lado, ponderava que o estado psicológico a ser evitado seria, precisamente, a miséria inerente à *renúncia ao desejo*, própria das *massas psicológicas*.



Ao longo dos textos freudianos, processa-se também uma outra distinção importante: aquela que medeia entre a *psicanálise com crianças* e a *educação infantil*, resultante da dita *aplicação* da psicanálise. No início, a primeira empresa anuncia-se através da segunda, e ambas confundem-se, nas mãos do pastor Pfister e da filha Anna Freud. Porém, com o tempo, deixam de se recobrir totalmente. Assim, primeiramente, encontramos, sem lugar a dúvidas, que ao processo educativo de uma criança pode-se acrescentar, com fins profiláticos, um pouco de psicanálise como, por exemplo, nos textos de 1913a e 1913b. Em 1926, Freud refere-se ao resultado dessa conjugação em termos de “tratamento misto” e “análise de crianças”. Entretanto, num segundo momento, em 1925, declara, por um lado, que a tarefa pedagógica é algo *sui generis*, que nem pode ser confundida, nem substituída pela influência psicanalítica; e, por outro, que a “psicanálise de crianças” pode intervir na educação como “um recurso auxiliar”, quando assim for necessário.

Mais ainda, apesar de considerar que a psicanálise do adulto neurótico é equivalente à uma reeducação, Freud frisa que a educação das crianças reclama “outra coisa diferente da análise mesmo, que coincida com ela no objetivo”. Esta “outra coisa” é um outro tipo de educação. Em virtude de resultar da “aplicação da psicanálise”, este outro tipo de educação compartilha o objetivo da “situação analítica” que, devido ao fato de exigir “o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e uma atitude singular perante o analista”, não pode ser aplicada, sem mais nem menos, a um “ser imaturo” como a criança. Sendo o objetivo de uma análise levar o adulto neurótico a reconhecer aquilo do qual se defende graças ao sintoma – a *lei do desejo* –, conclui-se que a imaturidade infantil reclama por uma intervenção educativa, capaz de fazer a criança enveredar rumo à *castração* que nos humaniza.

A crítica de Freud à educação da época, esboçada desde o início de sua obra, parece visar o caráter excessivo da moral adulta em voga, veiculada já na infância. Assim, as esperanças estariam cifradas, no início, por uma reforma educativa *menos repressiva*, até o deflacionamento total da aposta na profilaxia educativa. Porém, muito antes de 1920, por exemplo, numa série de rascunhos e cartas endereçadas a W. Fliess (01/01/1896; 14/11/1897; 31/05/1897), Freud já observava o caráter irredutível do *desprazer psíquico*, atrelado à natureza *sui generis* do desejo sexual, bem como do processo de humanização social. Em 1905, refere a existência de impulsos em si mesmos perversos, que, só podendo acarretar desprazer, reclamam pela “ação de forças psíquicas contrárias”. Em 1912, declara que o resto de insatisfação, inerente à “natureza mesma do instinto sexual”, é “fonte de máximos rendimentos culturais”, quando “submetido às primeiras normas da civilização”. E, finalmente, em 1929, Freud afirma, já sem rodeios, que o desprazer é o efeito inevitável da humanização, devido à tensão contraditória inerente à bissexualidade constitutiva; ao fato de a relação erótica comportar também “tendências agressivas diretas”; e, funda-

mentalmente, à “adoção da postura bípede e à desvalorização das sensações olfativas”.

Dessa forma, apesar de iludir-se por algum tempo com a possibilidade de *profilaxia*, Freud nunca centra suas esperanças num *manejo quantitativo* das restrições *pulsionais* inerentes à intervenção educativa. E, portanto, suas constantes críticas à pedagogia da época visam a uma modificação do *status quo* educativo, em prol de uma *qualidade diferente* de intervenção dos adultos junto às crianças. Em outras palavras, a “aplicação da psicanálise à educação” não se resume a uma intervenção dos adultos junto às crianças, menos repressiva num sentido comportamental, como foi de fato pressuposto por algumas *pedagogias psicanalíticas* (cf. Millot, 1979). Ao contrário, essa *outra educação* visa à possibilidade de os adultos virem a se endereçar às crianças, em nome de alguma *outra coisa que não a moral hegemônica*, de forma a não reproduzirem estratégias maciças de *gozo psíquico*.

A *educação para a realidade*, almejada por Freud, adquire sentido por oposição àquela educação promovida pela pedagogia religiosa. A *realidade* está longe de ser a chamada “realidade cotidiana”, e, portanto, o anseio freudiano não deve ser entendido num sentido psicológico-adaptacionista. Por um lado, cabe lembrar que essa proposição educativa está sobreposta à definição da educação, em si mesma, como sendo “o estímulo à superação do *princípio de prazer* e a substituição do mesmo pelo *princípio de realidade*” (Freud, 1911); e, por outro, a realidade cotidiana, produto das ilusões religiosas, não é outra coisa que uma espécie de grande “neurose coletiva” (id., 1929). Assim, a *educação para a realidade* implica em *educar para o desejo*, com vistas a possibilitar o *reconhecimento* da impossível realidade do *desejo*, ou seja, do caráter artificial de seu estofo mascarado, precisamente, pelas ilusões religiosas.

É possível elucidar o conteúdo da crítica à moral religiosa, considerando a posição de Freud a respeito da impertinência de se pretender considerar a psicanálise como uma visão de mundo ou *Weltanschauung*. Em 1932b, afirma que “a religião cumpre com três funções (...) ela *satisfaz a vontade de saber* dos homens, (...) *diminui o medo* dos homens perante os perigos e vicissitudes da vida, bem como formula *prescrições, proibições e restrições*” (Freud, 1932b, p. 3139). Na continuidade, Freud argumenta: “As exigências éticas às quais a religião busca dar sustentação, ao contrário, reclamam um fundamento diferente, pois elas são indispensáveis à sociedade humana” (ib., p. 3197).

Essa crítica freudiana à religião parece visar ao cunho *justificacionista* da mesma, ou seja, àquilo que formata a *dimensão ética* do agir humano. Freud estava convencido de que, à medida que o homem obedece a um deus qualquer, sua ação encontra justificativa numa realidade espiritual transcendente à vida social, bem como ganha *certeza subjetiva*. Quando toda ilusão divina escorrega das mãos humanas, pode vir a se colocar o *interrogante* pelo desejo, que anima o ato, e desta forma, pode perfilar-se no horizonte uma nuvem de

incerteza espiritual ou moral. Por um outro lado, Freud não somente assinalou a necessidade em si das exigências morais, senão que também aquela de vir a lhes encontrar um outro “fundamento” – a própria condição humana. Assim, parece-nos possível considerar a empresa freudiana de substituição dos motivos religiosos da moral por outros “simplesmente seculares” (Freud, 1927, p. 2982), como uma crítica ao *essencialismo ético*, que tende sempre a mascarar o caráter *ex nihilo* das criações discursivas morais, ou, se preferirmos, a fragilidade inerente à existência artificial do homem.

Freud não contestou as doutrinas religiosas *em nome da psicanálise*, mas o fez *em nome próprio*. Ele analisou a significação (meta)psicológica dessas doutrinas, e concluiu que se tratavam de ilusões, ou seja, de crenças que, embora não necessariamente erradas, não atendiam ao cânon da razão científica da época. Em suma, Freud elucidou um aspecto particular das religiões, que bem poderia merecer o nome de *fundamentalismo* ou de fanatismo.

Nesse contexto, cabe assinalar que seria psiquicamente possível acreditar-se na religião, sem por isso cair nas garras de um *fundamentalismo*, ou, se preferirmos, no impasse próprio de um *justificacionismo ético*, seja ou não religioso. Como reza a letra de uma música popular latino-americana – “Eu apenas peço a Deus que o futuro não seja para mim indiferente”<sup>1</sup> –, um sujeito poderia muito bem demandar que deus não lhe confiscasse a sua própria responsabilidade sobre o futuro, isto é, a possibilidade de engajar-se existencialmente num ato, ou de agir *em nome do desejo*<sup>2</sup>. Também seria psiquicamente possível brandir um certo ateísmo e, entretanto, estar espiritualmente tomado por um ilusionismo fundamentalista, como, por exemplo, no caso do stalinismo (id., 1932b, p.3204). Bem como, finalmente, um sujeito “herético e ímpio”, como o próprio Freud (1909-1939, p. 162), poderia estar tomado pela esperança de que o futuro da humanidade estivesse desprovido de ilusões religiosas, apesar de estar ciente da dificuldade de que tal coisa viesse a acontecer.

Nesse contexto, devemos compreender que a “moral sexual cultural” dos adultos, considerada “hipócrita” – pois impede que o homem “viva segundo a verdade psicológica” (id., 1915, p. 2107) –, opõe-se, no início da reflexão freudiana, à moral “natural” (cf. id., 1908). Ou seja, na moral dita cultural, o homem não pode se reconhecer como dividido e desejante, uma vez que sempre tem a seu dispor uma justificativa certa e fundamental para seus atos.

A crítica persistente de Freud contra a educação remete ao aspecto central das idéias educacionais hegemônicas nas primeiras décadas do século XX: o *justificacionismo pedagógico* – epifenômeno do fundamentalismo que tomou conta da civilização, especialmente no mundo germânico, nos Estados Unidos e na Rússia estalinista (id., 1927; 1929; 1932). A *educação para a realidade* pode ser pensada como *uma educação para além do justificacionismo pedagógico*. Assim, Freud esperou que o futuro nos reservasse uma “educação liberada das doutrinas religiosas”, mesmo sendo ela incapaz de produzir a harmo-

nia psíquica que nos faz falta. Mais ainda, considerou que, embora fosse improvável que a sua esperança viesse um dia a se concretizar, “valia a pena tentá-lo” (id., 1927, p. 2987).

Então, Freud pressupôs a possibilidade de *uma educação à seca*, isto é, apostou numa educação humilde, sem o menor *fundamento transcendental*. Nessa perspectiva, devemos também compreender a crítica, no início de sua obra, ao fato de a pedagogia produzir um “conflito psíquico” (id., 1908, p.1264), ou um “recalque violento” (id., 1913a, p.1866). A educação da época, ocultando sistematicamente o sexual e intimidando no terreno religioso, tornava a *tramitação das pulsões* um fato de difícil acontecimento e, portanto, comprometia a posição da criança perante o desejo. No mundo transcendental das certezas, em princípio, não há lugar para o *sujeito do desejo*.

Dessa forma, *educar para a realidade* é sinônimo de *educar para o desejo*, ou de permitir o reconhecimento da impossível realidade do desejo – ou seja, do caráter artificial de seu estofo.

A pedagogia, impregnada de ilusões religiosas, neutraliza a *vontade de saber*, assim como *diminui o medo* dos adultos, perante os perigos e vicissitudes próprios da vida junto às crianças, à medida que formula *prescrições, proibições e restrições* sempre justificadas. Em suma, tal pedagogia ignora o desejo. Ela não quer saber do impossível, em torno do qual articula-se a relação do adulto com a criança. Ao contrário, *uma educação para a realidade do desejo* não chega a constituir um parâmetro pedagógico transcendente.

A crítica freudiana à pedagogia pressupõe a possibilidade de uma intervenção adulta junto à criança, carente das habituais justificativas ou parâmetros pedagógicos, irradiantes de certezas espirituais. Assim, uma vez que o adulto *não sustenta a educação em nome de um outro mundo mais verdadeiro que este*, possibilita que o desejo, que de fato anima seu ato, venha a germinar na criança. A *educação para a realidade* resulta ser uma *educação infundada*, pois se reconhece sustentada no desejo adulto em causa no ato educativo. Ou seja, é uma educação que sabe estar ela própria em função da posição que o adulto ocupa a respeito da *castração*. Em outras palavras, ela está em função da possibilidade de o adulto vir a sustentar uma interrogação em torno dos motivos que o animam junto à criança, impossíveis de serem reintegrados em todo sistema pedagógico.

Finalmente, cabe dizer que a crítica freudiana ao *fundamentalismo pedagógico* de cunho religioso nos permite ficar atentos ao impasse da educação atual. Diferentemente do passado, “a educação” atual está impregnada de um certo *fundamentalismo psiconaturalista*. Nos dias de hoje, ela é pensada como o processo de estimulação metódico e científico de uma série infinita de capacidades psicomaturacionais. De um lado, a criança vira objeto de saberes psicológicos especializados e, de outro, as vicissitudes do ato de educar são consideradas como o desenvolvimento de uma razão didático-instrumental. Assim,

a *interrogação ética* é formatada pelo império de uma *ilusão psicopedagógica*, isto é, pela crença na possibilidade de se fundamentar a intervenção numa suposta adequação psicológica à realidade infantil (cf. De Lajonquière, 1999).

Como os ganhos religiosos, esse *fundamentalismo psiconatural* do presente é capaz de neutralizar a *vontade de saber*, bem como de *diminuir o medo* dos adultos, perante os perigos e as vicissitudes de sua vida junto às crianças, à medida em que formula prescrições, proibições e restrições, sempre justificadas numa realidade que transcende o ato educativo. Entretanto, no que tange à educação, as *ilusões psiconaturalistas* de hoje ganham das religiosas de outra, em particular, num ponto: *a priori*, elas tornam ainda mais difícil o *reconhecimento do desejo que anima o ato educativo*.

Como toda manifestação neurótica, a insistência religiosa em dominar o desejo não faz mais do que colocar, uma e outra vez, o sujeito perante o mesmo impasse no reconhecimento do desejo. Embora não recuse a realidade impossível do desejo, a religião condena o sujeito à reiteração do fracasso do *recalque*. Por outro lado, essa “neurose coletiva” que tomou conta do mundo adulto reforça, segundo Freud, o risco de que as crianças venham, no futuro, a juntarem-se aos “inimigos do progresso” (id., 1932a). Entretanto, cabe assinalar, que a *foraclusão* do desejo, implicada nas *ilusões psicopedagógicas* atuais, não impedem que as crianças venham a padecer de um cinismo resignado.

Existe, por definição, uma antinomia entre a *natureza artificial do desejo* e o *justificacionismo moral*, próprio de toda pedagogia. Mas o fato de a pedagogia moderna estar impregnada de um *justificacionismo psiconaturalista* – ou seja, da certeza de que existiria uma adequação natural entre a intervenção educativa e um pretendido nível psicológico da criança – implica a *foraclusão do desejo* (cf. De Lajonquière, 1998; 1999).

Naturalmente, esses dois riscos de fracasso educativo – que as crianças se tornem, ora inimigos do progresso, ora cínicos – consistem em um problema político. Neste ponto, a psicanálise depara-se com seu próprio limite e, portanto, acaba levando os analistas a se depararem com o dever de agir no mesmo nível político do problema<sup>3</sup>, como já observara expressamente Maud Mannoni (1973).

## Notas

1. “Solo le pido a Dios que el futuro no me sea indiferente”. León Giecco.
2. Na *Lição XXI*, Freud afirma que o “Édipo é, no fundo, uma obra imoral, pois suprime a responsabilidade do homem” (1915-1917a, p. 2329).
3. Sobre esta questão, cf. De Lajonquière, 1999.

## Referências Bibliográficas

- DE LAJONQUIÈRE, L. L'enfant, sa psychologie et l'éducation. 2ème CD-Rom de l'Éducation et de la Formation, Paris: APRIEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Infância e ilusão (psico)pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Freud, l'éducation et les enfants: entre la psychanalyse et la politique. *Etats Généraux de la Psychanalyse*, Paris, <http://members.aol.com/call971/texte73.html>, 2000.
- FREUD, S. (1905). Tres ensayos para una teoria sexual. In: *Obras Completas*, v. 2. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. (1907). La ilustración sexual del niño. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1908). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1911). Los dos principios del funcionamiento mental. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1913a). Múltiple interés del psicoanálisis. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1913b). Prefacio para un libro de Oskar Pfister. In : op.cit .
- \_\_\_\_\_. (1915). Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1915-17a). Lecciones introductorias al psicoanálisis – Lección XXI. Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1915-17b). Lecciones introductorias al psicoanálisis – Lección XXIII. Via de formación de sintomas. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1925). Prefacio para un libro de August Airchhron. In : *Obras Completas*, v. 3. Madrid : Biblioteca Nueva, 1973.
- \_\_\_\_\_. (1926). Análisis profano (psicoanálisis y medicina). In: op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1927). El porvenir de una ilusión. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1929). El malestar en la cultura. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1932a). Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXIV. Aclaraciones, aplicaciones y observaciones”. In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1932b). Nuevas lecciones introductorias – Lección XXXV. El problema de la concepción del universo (*Weltanschauung*). In : op. cit.
- \_\_\_\_\_. (1937). Análisis terminable e interminable”. In : op. cit.
- MANNONI, M. *Education impossible*. Paris : du Seuil, 1973,
- MILLOT, C. (1973). *Freud antipedagogo*. Buenos Aires: Paidós, 1982.

Revisão de Sandra Corazza

Leandro de Lajonquière é psicanalista, Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre Docente pela USP. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Co-Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – LEPSI IP/FE USP – e Co-Editor de *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas.*

Endereço para correspondência:

Rua Artur de Almeida Rezende, 331  
13083-150 – Campinas – SP  
Tel./fax: (19) 287.5593  
E-mail: ldelajonquiere@uol.com.br  
Home page: [www.usp.br/ip/lvida](http://www.usp.br/ip/lvida)



# O FIO E A TRAMA:

## as crianças nas malhas do poder

Maria Isabel Edelweiss Bujes

**RESUMO** – *O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder.* O objeto do presente trabalho é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Utilizando o arsenal analítico legado por Michel Foucault, o texto considera a proposição de um referencial curricular como uma prática disciplinar de normalização e de controle social e analisa como as estratégias de poder/saber se articulam para a produção de subjetividades infantis. A delimitação do âmbito de estudo leva ao exame de três temas: as questões da qualidade, da cidadania e do desenvolvimento da racionalidade. Ao destacar a relação entre currículo e o que Foucault denominou disciplina, identifica-se a necessidade de tornar problemáticos os raciocínios que constituíram tais conceitos – qualidade, cidadania e racionalidade — presentes nos discursos do RCN/Infantil.

**Palavras-chave:** *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, subjetividades infantis, Michel Foucault, qualidade, cidadania, racionalidade.*

**ABSTRACT** – *The thread and the weave: children in the webs of power.* The subject of this paper is the document named Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN – whose purpose is to serve as a national reference to curricular experiences in early childhood education in Brazil. Using Michel Foucault's ideas, this article considers the proposition of curricular references as a disciplinary practice of normalization and social control and analyzes how power/knowledge strategies come to be articulated to produce children's subjectivities. The study examines three themes: the questions about quality, citizenship and development of rationality. Stressing the connections between the curriculum and what Foucault termed discipline, the study identifies the necessity to problematize the ways of thinking that constituted these concepts – quality, citizenship and rationality – and their meanings as expressed in the RCN.

**Key-words:** *curricular references, children's subjectivities, Michel Foucault, quality, citizenship and rationality.*



*O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão* (Foucault, 1997, p. 134).

Muitas são as maneiras pelas quais eu poderia começar a falar da criança e de sua educação institucionalizada. Elegi uma, certamente não aquela que me faria discorrer sem maiores sobressaltos ou dissabores sobre um tema que tem me fascinado mas também me produzido inquietação, desassossego e muitas vezes uma desconcertante paralisia intelectual. Vou me apoiar em uma perspectiva teórica que tem sido pouco explorada, entre nós, como referencial para estudos sobre a criança e a infância: a produção de Michel Foucault, especialmente aquela da História da Sexualidade que trata da “vontade de saber” (Foucault, 1997). As formulações de Foucault têm servido de suporte para apontar como uma série de discursos ritualizados e de idéias por nós recebidas têm sido aceitos acriticamente, e dessa maneira acabam por se converter em obstáculos epistemológicos que impedem avanços no conhecimento de formas específicas de poder e dominação (Varela, 1997), entre elas as que se exercem sobre as crianças. Pretendo, com o recurso à sua obra, explorar outras lentes, estabelecer aproximações novas, engendrar, talvez, outras possibilidades de responder a mim mesma algumas das questões que me têm “assombrado”<sup>1</sup>.

Escolhi como foco da minha análise os recentes esforços governamentais, traduzidos na proposição de referenciais curriculares para a educação infantil. Para ser mais precisa, pretendo examinar aqui alguns dos discursos do MEC, presentes nos documentos oficiais e nas publicações produzidas sob os seus auspícios, que tratam especificamente da questão curricular na educação infantil. Tendo Foucault como referência, meu objetivo é esmiuçar como se manifesta nestes discursos uma vontade de poder sobre as crianças e de que estratégias este (o poder) se vale para produzir um determinado tipo de subjetividade: fazer com que este sujeito infantil proclamado como “criança que possui uma natureza singular” (Brasil, 1998, p. 21), seja capturado pelo processo educativo para desenvolver “suas capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades (*sic*) corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (Brasil, 1998, p. 23). Minha pretensão, ao esquadrihar esta produção, é fazer um exercício de diálogo com uma perspectiva teórica que permite outra compreensão do poder, vendo-o como relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes.

## A inocência revisitada

*(...) o que se passou no século XVIII em certos países ocidentais e esteve ligado ao desenvolvimento do capitalismo, (...) foi nada menos que a entrada da vida na história – isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do poder e do saber – no campo das técnicas políticas (Foucault, 1997, p. 133).*

A entrada das crianças na história é um fato recente. Cabe ao trabalho pioneiro de Ariès o mérito de ter inaugurado uma nova compreensão acerca da infância: situando-a como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência. Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente.

O mérito de Ariès, em que pesem as críticas que lhe possam ser feitas, está em mostrar que mudaram as atitudes e os sentimentos diante das crianças e que tais mudanças acabaram por se incorporar às mentalidades, fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou por volta do século XVII e que vai influir, a partir do século seguinte mais especialmente, para dar a esta fase da vida humana um destaque até aí jamais alcançado.

No entanto, é a partir de Foucault que se aprofunda a compreensão de que, na nova paisagem social mas também nos novos raciocínios populacionais que se consolidam a partir do século XVIII, se estabelece um novo lugar para a infância. Mudam as relações entre adultos e crianças, numa sociedade que se organiza sob novas bases, em que o poder soberano perde a sua potência e é substituído por uma nova forma de governar. Neste quadro em que se dá um grande aumento populacional, em que ocorre uma expansão da base monetária e um notável aumento da produção agrícola – processos estes que agem de forma simultânea e se reforçam mutuamente – emerge o problema da população que tem conexão estreita com o “desbloqueio da arte de governar”. O modelo da família que orientava até aí a arte de governo perde sua potência. O objetivo do governo passa a ser a população. É preciso gerir a vida dos indivíduos, agir diretamente sobre a população: estimular ou bloquear a taxa de natalidade, prevenir a mortalidade, controlar os fluxos populacionais, entender a população como sujeito de necessidades e aspirações. A família, de modelo fundamental, passa a se constituir em instrumento privilegiado para o governo das populações (Foucault, 1993).

Se o poder soberano se exercia pela ameaça da morte, pelo velho poder de causá-la, “como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos” (Foucault, 1997, p. 128), pela transformação profunda destes mecanismos, o poder também acaba por se transformar: “De que modo um poder viria a exercer suas mais altas prerrogativas e causar a morte se o seu papel mais importante é o de garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem?” (ib., p. 130). O direito à vida se impõe. É preciso nela investir e serão os corpos dos indivíduos os novos alvos do poder que se exercerá em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. É preciso adestrar os corpos, torná-los dóceis e úteis mas, ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos, “tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*” (ib., p. 131). No entanto, o poder necessita também exercer-se num outro âmbito, mais amplo, sobre o corpo enquanto suporte de processos biológicos. Há que garantir a vida, a saúde, a proliferação da espécie. Estabelecem-se intervenções e controles para regular tais processos, e as condições para fazê-los variar: “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (ib. p. 131), o bio-poder.

As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada.

Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a “realidade quimérica” da infância (ou, pelo menos, a sua narrativa) e, sobretudo inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos. É sobre as operações que visam a tais propósitos que falarei a seguir.

## **Da arte de governar a infância**

Em conhecido artigo intitulado “A maquinaria escolar”, Varela e Álvarez-Uría (1992) apontam as condições de possibilidade que engendraram a escola moderna – as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias que, no seu entender, permitiram o surgimento da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância; a emergência de espaços próprios para a educação; o surgimento de um corpo de especialistas, bem como de teorias e tecnologias específicas; a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar que institucionaliza a escola.

Poder-se-ia dizer que, com exceção da obrigatoriedade legal, todas as outras explicações ajustam-se também ao surgimento da hoje chamada *educação infantil*. Esta surge no contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas profundas que ocorrem na Europa e que vão consolidando novos arranjos sociais e encaminhando novas compreensões acerca dos papéis dos sujeitos e das instituições da sociedade. Estas mudanças decorrem, também, ou mais especialmente, de uma nova perspectiva de conceber o saber e a razão humana, frutos do pensamento iluminista. Uma mudança na perspectiva clássica passa a conceber os sujeitos como seres reflexivos e auto-conscientes, capazes de crítica e intervenção nas instituições sociais. Progresso e razão aparecem intimamente associados. A intervenção sistemática e planejada nas instituições sociais passa a ser considerada desejável como fator de progresso social e desenvolvimento individual (Popkewitz, 1994).

A necessidade de regulação estatal e de controle das famílias, no período inicial da idade moderna, vem explicar o surgimento de práticas de educação de pais e mães e das famílias e a definição de espaços próprios para a educação de seus filhos. Uma cruzada moralizadora, fruto do fanatismo religioso, tanto de protestantes quanto de católicos, se instala profundamente associada ao projeto da modernidade. Os tratados da época exaltam a obediência, o respeito, o amor filial e o papel da mulher. A função da família muda neste quadro e se instalam paulatinamente uma nova compreensão das relações de parentesco e um significado diferenciado de infância.

Nos estados nacionais que surgem na Europa, as pessoas recebem uma identidade, ao mesmo tempo coletiva, anônima e concreta. Passam a ser vistas como elementos da população – sobre os quais se constroem conceitos, para os quais se produzem regras, expectativas, limites e possibilidades, a partir de uma idéia geral de cidadania (id., ib.). O conceito de população permite dois movimentos correlatos: a busca de novos saberes sobre este conjunto, mas também sobre os indivíduos que o compõem – vendo-os de forma detalhada mas também descritos por categorias – e a aparição de novas técnicas de controle e regulação, dada a possibilidade que tais saberes engendram de observar e administrar tais populações (id., ib.).

É neste quadro cambiante de organização social e de modernização das concepções sobre homens e mulheres como sujeitos de conhecimento que se inserem os novos raciocínios sobre a educação da criança pequena: sua desejabilidade, seus limites, suas potencialidades. Nesta perspectiva, é fácil entender por que os últimos séculos foram pródigos na produção de saberes sobre a infância. Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto da ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzirem as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte. O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvol-

vimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever. Estes conhecimentos são centrais para a definição de esquemas e formas de ensino e de aprendizagem. Eles servem de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como “a boa pedagogia” (Walkerdine, 1998). Portanto, o objeto destes saberes e disciplinas, como se pode perceber, está profundamente envolvido em relações de poder.

A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer, pois as relações de poder a tornaram um objeto “conhecível”, sobre o qual se tem vontade de saber. O corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se torna ao mesmo tempo produtivo e submisso. Para entender como estas relações de poder e de saber “atravessam” o corpo infantil, é interessante recorrer a Foucault (1995a):

*Temos que admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente 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. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arreio ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (p. 30).*

O que nos mostra Corazza (1998) é que a infância é produzida, sendo a infantilidade operada como um dispositivo técnico-histórico, como uma máquina. A autora considera a infantilidade como um dos dispositivos concretos da história genealógica do sujeito ocidental. É sobre esta matriz analítica, de como operam os dispositivos que produzem a infância, que vou trabalhar a seguir. O que pretendo mostrar, tomando o RCN/Infantil (Brasil, 1998) como referência, é como operam de forma cruzada, de um lado, esta produção do sujeito infantil, constituído pelo dispositivo de infantilidade, e, de outro lado, as formas específicas ou estratégias que constituem a maquinaria da escolarização, examinando aquilo que, na maquinaria, diz respeito mais diretamente ao currículo. De que forma a constituição de referências curriculares coordena

e põe em evidência um conjunto de estratégias que tem por finalidade o governo da infância. Como estas referências fazem circular uma determinada concepção de cidadania e de educação infantil. E de que modo o alcance das práticas pedagógicas, mais especialmente, é concebido no âmbito destas referências curriculares.

## **A maquinaria da escolarização infantil: relações entre currículo e regulações sociais**

O Ministério da Educação lançou, no início de 1999, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN/Infantil (Brasil, 1998). Este material, divulgado amplamente na área da educação da criança menor de 7 anos, é apresentado como um guia de reflexão educacional para subsidiar “a elaboração de projetos educativos singulares” e contribuir para que as crianças tenham “um desenvolvimento integral de suas identidades”, para que cresçam como cidadãos/ãs e como sujeitos de direitos e para que ampliem seus “conhecimentos da realidade social e cultural” (id., p. 5).

É característico que, com as mudanças trazidas pela modernidade, em cada sociedade e a cada tempo, aspirações sobre a infância se manifestem nos discursos. Este é o caso presente em que novos discursos sobre o que é ser criança e que se expressam no arsenal legal da Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB, nas manifestações e reivindicações de setores organizados da sociedade civil e no acúmulo da produção acadêmica sobre a infância, etc. acabam por servir de referência para a proposição de um projeto pedagógico para a educação da criança brasileira.

Utilizo na minha argumentação o arsenal analítico que nos foi legado por Foucault, especialmente porque sua preocupação central foi a de “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” (Foucault, 1995b, p. 232). A partir de suas formulações, pode-se entender que o sujeito é produzido no interior de articulações de poder/saber: apenas quando alguns aspectos do humano são objetivados se torna possível a manipulação técnica dos indivíduos nas instituições (Larrosa, 1994). Como pode a educação construir este novo indivíduo, objeto e ponto focal de todos esses discursos? O projeto moderno de escolarização e o currículo que lhe corresponde representaram uma ruptura nos modos pelos quais os indivíduos regulavam o seu eu. A imagem pastoral do sujeito que passa por uma revisão, no limiar da modernidade, e dá lugar à noção moderna e científica de cidadão racional, vale-se do currículo como meio para atingir a um fim: ele se torna a estratégia ou o conjunto de meios que são operados para manter dispositivos de poder.

A partir destes raciocínios passo a considerar a proposição de um Referencial Curricular para a educação das crianças de 0-6 anos como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. O currículo é expres-

são de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões que constroem a razão e a individualidade. Por esta razão, o currículo regula não apenas o que é compreendido cognitivamente, mas como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social (Popkewitz, 1994).

Ao considerarmos a escolarização infantil como um dispositivo, como uma maquinaria – e o currículo como uma estratégia que dela faz parte – podemos perceber que ela tem uma função eminentemente estratégica (Foucault, 1993). Ela põe em marcha uma intervenção racional e organizada que supõe, sempre, a manipulação de relações de força. Neste sentido, pode operar tanto para maximizar determinados resultados quanto para opor-se ou bloquear aqueles indesejados. Como qualquer dispositivo, este se inscreve na ordem do poder.

Ao definir como foco deste trabalho o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), com sua proposta de apontar *metas de qualidade* para a educação da criança pequena, pretendo dar destaque a alguns dos discursos que ali circulam, identificar a que regime de verdade se subordinam e como se conectam com outros discursos também implicados na constituição dos sujeitos infantis. Ao delimitar as fronteiras do meu estudo, escolhi três temas para sobre eles lançar meu olhar: as questões da qualidade, da cidadania e do desenvolvimento da racionalidade presentes no RCN.

## A qualidade

Ao divulgar o RCN em todo Brasil, neste início de ano letivo, diz o Ministro da Educação que o documento pretende apontar “metas de qualidade” para a educação infantil, tendo sido “concebido como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (Brasil, 1998, p. 5) e visando “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade” (id., p. 13).

O documento em questão pode ser considerado como um dos tantos textos que produz, transmite e difunde uma verdade sobre o que é ser criança, uma concepção do seu destino social e uma série de propostas de como conduzir a prática pedagógica para produzir a criança desejada. Este conjunto de proposições tomadas como verdadeiras tem por base especialmente os discursos institucional e científico, a palavra autorizada do poder político e o discurso sancionado do saber especializado (da Psicologia, de preferência). A vida das crianças, como se pode perceber, entra no domínio explícito dos cálculos políticos:

*Investidas pelo bio-poder em seus corpos sujeitados, “as crianças” serão seres vivos, cuja vida se calculará, e cujo fato de viver cairá no campo de controle do saber e de intervenção do poder, os quais se deixarão implicar em sua saúde, alimentação, condições de existência, necessidades, interesses, desejos, identidade* (Corazza, 1998, p. 12).

Ao mostrar como as crianças são inscritas numa ordem de poder que, ao concebê-las como “cidadãs”, engendra simultaneamente pautas de comportamento e de controle que estão voltadas para sua normalização, penso que seria interessante indicar como os discursos acima referidos se conectam com outros discursos, apontando algumas das vinculações entre várias instâncias e entre diversos interesses sociais, seguindo a precaução sugerida por Foucault (1993), de ver o poder como algo que circula, que só funciona em cadeia.

Quero chamar a atenção para a utilização reiterada da palavra *qualidade* nas formulações acima. A qualidade é vista como condição para o *desenvolvimento integral* e para a *efetivação dos direitos de cidadania das crianças brasileiras*, processos que se encontram especialmente articulados em tais declarações. No entanto, este aparecimento do termo *qualidade* nos discursos não é um acontecimento novo, muito menos fortuito.

É interessante notar como, num curto espaço de tempo, mudam os sentidos e a abrangência do que se entende por *qualidade* num mesmo espaço institucional, o MEC. Entre as recomendações do I Simpósio Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994) que foram enviados à Conferência Nacional de Educação para Todos, juntamente com uma proposta de Política de Educação Infantil, existe uma que se refere especificamente à questão da qualidade do atendimento e que define o significado e a amplitude desta qualidade:

*A qualidade é processo contínuo e dinâmico: reflete valores, crenças e objetivos. Há necessidade de que critérios de qualidade sejam estabelecidos e cumpridos, levando sempre em conta as necessidades e direitos fundamentais da criança, no que se refere à educação e ao cuidado. Espaços físicos adequados, proposta pedagógica, diversidade e variedade de serviços, relação com a família e a comunidade, continuidade das ações, qualificação e condições de trabalho dos profissionais, são alguns dos fatores de qualidade que devem ser assegurados nos programas de atendimento infantil (id., p. 171).*

A receita atual do MEC para uma educação infantil de qualidade delimita bastante o escopo do que está acima expresso como *atendimento de qualidade*. A qualidade refere-se e restringe-se, agora, à proposta curricular. Retomo aqui a noção de poder em Foucault. O poder nem sempre é repressivo, ele age através dos efeitos da palavra, ele incita, seduz, em alguns casos torna mais fácil, em outros, limita. O registro acima mostra como determinadas escolhas configuram estratégias para realçar certos objetivos em detrimento de outros (que são jogados numa zona de sombra, ao deixarem o centro do palco) mas indica, também, como a proposta política global do MEC pretende exercer um maior controle sobre a educação no País. O ministro, no discurso de abertura do II Simpósio Nacional de Educação Infantil e do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos, ao discorrer sobre o tema central escolhido: a pesquisa e a avaliação para a implementação de políticas públicas, relembra algumas iniciativas do MEC, relacionadas com tais propósitos:



*O Ministério da Educação e do Desporto vem despendendo um grande esforço no desenvolvimento de estratégias que permitam a avaliação da qualidade nos diferentes níveis de ensino, tanto no que tange a insumos quanto a resultados. Assim, nesses últimos dois anos, o MEC vem consolidando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvendo a avaliação dos livros didáticos nas primeiras séries do ensino fundamental, que subsidiarão a definição de padrões para as avaliações dos alunos e materiais didáticos, bem como a formação inicial e continuada dos docentes. Também no ensino médio e na educação superior, mecanismos de avaliação têm sido implementados (Brasil, 1996 b, p. 27, grifo meu).*

Em relação à educação infantil, o ministro refere algumas ações diagnósticas e de avaliação<sup>2</sup> e completa: [tais diagnósticos] “constituem subsídios importantes para a implementação de ações visando à *melhoria do atendimento educacional* da criança de zero a seis anos. Não vejo por que não possamos ter, no futuro próximo, também a definição de objetivos e padrões curriculares para a educação infantil” (id., p. 27, grifo meu).

*O que, afinal, significa qualidade da educação infantil: qual o propósito de estabelecer metas de qualidade para esta etapa? O que configuraria no âmbito destes discursos um atendimento educacional qualificado às crianças de zero a seis anos? Como a proposição de referenciais estaria implicada nesta obtenção da qualidade? Como se constróem os alicerces para o discurso no qual os referenciais curriculares se constituirão como estratégia para conduzir a infância (ainda que em seus primeiros passos) (e o país) a responder “[a]os novos reptos da cidadania e do desenvolvimento”<sup>3</sup>?*

Destaco em primeiro lugar o nexu qualidade X avaliação. Qualidade é aqui algo que se pode avaliar, com referência à qual são definidos objetivos e padrões que permitem estabelecer a distância a ser transposta de “uma realidade iníqua” a uma inserção “com êxito em novo cenário mundial”, em que “aberturas para o futuro”<sup>4</sup> serão de responsabilidade do sistema educativo pelas competências que este terá capacidade de propiciar. Estes nexos e a crença na possibilidade de objetivar e quantificar os benefícios sociais e econômicos que uma “educação de qualidade” trariam ficam bem caracterizados nesta fala, do conselheiro do Departamento de Desenvolvimento Humano, do Banco Mundial:

*As publicações econômicas sobre educação calculam que um ano extra de educação primária aumentará a produtividade futura de uma pessoa, de 10 a 30%. Estes benefícios econômicos elevados constituem a razão principal pela qual a comunidade de desenvolvimento (grifo meu) enfatiza a “educação para todos”: a educação é a maneira mais segura de sair da pobreza, dada à elevada taxa de benefícios econômicos que reporta (van der Gaag, – Brasil, 1996 b, p. 77).*

O diretor da OEA, ao comentar deficiências no atendimento à infância na América Latina e Caribe – as diferenças significativas na qualidade do atendimento e a seletividade de acesso às oportunidades – diz haver evidência científica de que as crianças que têm acesso a serviços de educação inicial têm mais chances de sucesso na educação posterior e na vida em geral, e que os Estados Unidos conduziram estudos que provam que cada dólar investido em educação infantil poupa 7 dólares no futuro (Sander, *in*: Brasil, 1996 b).

A articulação entre qualidade e avaliação pode ser creditada tanto a uma necessidade estratégica de controle sobre a educação infantil quanto às pressões dos organismos internacionais, desencadeadas a partir daqueles países em posição de vantagem no cenário mundial (pressões que se fundam também na necessidade de controle e regulação). É interessante notar a confluência de concepções tanto dos programas de ajuda internacional, dos organismos regionais quanto dos compromissos assumidos frente à “comunidade de desenvolvimento” ou, ainda, da manifestação do ministro da Educação ao dizer que a avaliação permite “aferir o alcance e os custos das ações [o que] é essencial em qualquer empreendimento humano” (Brasil, 1996, p. 27). A qualidade da educação não configuraria apenas uma questão de “soberania”, como sugeriria o discurso da “criança cidadã” (que examinarei mais adiante), mas um imperativo de inclusão “exitosa” numa nova ordem mundial. A qualidade estaria também associada a uma quantificação e referências objetivas e, sobretudo, a uma identidade de pontos de vista e ao alcance de uma certa e desejável homogeneidade, como se pode identificar nesta fala de Sander (Brasil, 1996 b, p. 29), ao avaliar a cooperação latino-americana no campo da educação infantil e do atendimento à criança:

*(...) se observa hoje maior maturidade tanto em concepções sobre desenvolvimento infantil como em critérios para avaliar a qualidade e a equidade dos serviços prestados. Há hoje maior profundidade no saber pedagógico, mais coerência na prática educacional, maior consciência sobre as necessidades da pesquisa científica e da avaliação educacional. (...) Temos diante de nós enormes desafios sociais e educacionais, especialmente para a infância em situação de pobreza e risco social. (...) Confiço que o tema da educação infantil e superação da pobreza esteja na agenda prioritária de nossas atuais e futuras preocupações.*

O discurso institucional do MEC, no presente momento, avalia que a heterogeneidade das propostas pedagógicas e curriculares existentes<sup>5</sup>, em alguns casos, compromete a qualidade da educação infantil; a proposição de um Referencial: “uma proposta aberta, flexível, não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (Brasil, 1998, p. 14), constituiria o elemento garantidor de uma maior homogeneidade e, conseqüentemente, da desejada qualidade.

A fabricação de uma representação da qualidade que a identifica com a modernização pedagógica, centrada na definição de conteúdos curriculares e na proposição de metodologias de ensino tomados como atuais e correspondendo a um conhecimento científico do desenvolvimento infantil, acaba por deixar pouco espaço para contestação. Trata-se de instituir um novo regime de verdade, associado à onda neo-liberal que se espalhou pelo mundo. Enquanto que no período precedente, notadamente nos anos 80, há no campo educacional o predomínio dos discursos de igualdade e justiça social (Silva, 1994; Enguita, 1994; Gentili, 1994), ganham relevo, agora, as noções de produtividade, eficiência e qualidade. A nova bandeira dos anos 90, no Brasil, o conceito cuja centralidade passa a ser inquestionável é o da *qualidade* (total, de preferência). Não se trata mais da luta pela *equidade*, que dominou os discursos da educação infantil até mais ou menos a metade desta década e que tinha como base a crítica à distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos. Tudo se resume agora a uma questão de eficiência e eficácia, a uma mera questão técnica. Este raciocínio, que secundariza as lutas políticas por ampliação de oportunidades de educação institucionalizada para as crianças pequenas, corresponde a um momento em que o poder central corta drasticamente seus investimentos destinados a apoiar a educação infantil. Assim, a retórica neoliberal tem um duplo efeito: escamoteia o descompromisso do Estado com o financiamento para esta etapa da educação básica e erige uma nova bandeira: a da excelência. Enquanto antes a preocupação se centrava na igualdade de oportunidades (ou ao menos, em certo momento, na sua ampliação), agora a ênfase colocada na qualidade acaba por enfatizar a distinção (Enguita, 1994).

Não é difícil reconhecer em muitas das citações, apresentadas antes, nesta seção, a preocupação com a quantificação, com a mensuração, com a aferição de custos e benefícios, com a inclusão exitosa numa nova ordem mundial, com perspectivas de futuro. Tais enunciados inserem-se dentro de uma lógica neoliberal que coloca o sistema educacional como bode expiatório, como culpado pelas crises econômicas, pelas taxas crescentes de desemprego, pela baixa qualificação profissional dos candidatos a empregos, pelo crescimento pífio, enfim, pela pouca competitividade brasileira no cenário econômico mundial. É esta lógica que tem sido responsável pelas reformas educacionais, vistas como centrais para alavancar a inserção do país na competição internacional.

O discurso da qualidade, que no caso presente vem associado à imposição de referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, pretende pelos efeitos mágicos da palavra capturar-nos. Trata-se aqui de produzir efeitos de verdade, de criar categorias, noções e termos que fazem com que pensar a educação infantil se dê dentro de um determinado enquadramento. As representações de criança como aprendiz, o privilegiamento de estratégias que dão primazia à cognição, a ênfase em produzir leitores e escritores desde a mais tenra idade, a introdução precoce de experiências voltadas para a numeralização

correspondem a uma concepção peculiar do sujeito infantil. Tal idéia pode ser complementada com a afirmação de Varela (1995, p. 53) de que: “Por detrás [das] racionalizações, reformas e mudanças de modelos pedagógicos se escondem, na realidade, batalhas e interesses de grupos sociais que tratam de impor e legitimar sua própria visão de mundo e de cultura”. Também o modo pelo qual são concebidas as idéias de autonomia, cidadania, racionalidade, por exemplo, mostram que o currículo constitui um lugar em que estratégias de regulação e de controle operam de modo sutil (operação que detalharei mais adiante).

A eficiência e a produtividade na área pedagógica, vistas pela retórica governista, como redentoras de uma parcela expressiva de crianças em relação à pobreza e apresentadas como a solução para produzir mudanças substanciais nas práticas pedagógicas no interior das instituições, acabam por revelar um paradoxo. Este paradoxo está exatamente no fato de os referenciais serem colocados como “proposta flexível, aberta, não obrigatória”, apenas como guia, como recurso para a proposição de projetos singulares. Sua lógica, no entanto, de servir como critério para a formação de professoras, para alocação de recursos, para a avaliação de materiais curriculares, para o credenciamento de instituições, etc., mostra a amplitude do escopo do RCN e como põe em marcha mecanismos de regulação que não significam a diminuição do controle mas apenas menos liberdade e mais “governo” (Silva, 1994).

A seguir, levanto algumas suposições – que tratarei de analisar na próxima seção – acerca deste discurso que propugna a qualidade: de que o Referencial é tomado como “o lugar” onde a qualidade está explicitada; de que, na proposta que analiso, a noção de conhecimento é aquela que o vê como uma representação unívoca e inequívoca da realidade (Silva, 1994); de que, nas proposições presentes no Referencial, ciência e verdade se encontram numa relação direta e obrigatória, e a consciência humana é a fonte de todo o significado e de toda ação.

## A cidadania e a racionalidade

*O poder se exerce [pelos] efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por sistemas de vigilância, (...), segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais...* (Foucault, 1995, p. 244).

Início esta seção com a noção de regime de verdade desenvolvida por Foucault (1980). Vou me apoiar especialmente em tal noção para examinar a retórica do RCN, que vincula qualidade a cidadania e racionalidade. Para Foucault:

*Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os*

*mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado ... (p. 131).*

A chamada “virada lingüística”, ao reivindicar que o mundo social é constituído na linguagem e pela linguagem, fato que nos precede e, portanto, nos institui, coloca em questão alguns dos mais caros conceitos que nos foram legados pelo Iluminismo, como os de autonomia, soberania e consciência (Silva, 1994).

Foucault, ao desenvolver a idéia de que o objetivo da educação é o de que o sujeito aprenda a operar transformações em si mesmo, a falar a verdade sobre si para se conhecer e ser conhecido, mostra como estas operações se dão através de agenciamentos concretos sobre os corpos, estando em todos os casos imersas em relações de poder (que não são nem da ordem da autonomia, muito menos da reciprocidade ou da cooperação) que têm por finalidade governar as condutas, isto é: estruturar o eventual campo de ação dos outros.

O documento que analiso faz a crítica a uma pedagogia do silêncio, da obediência da imobilidade. Identifica a centralização no professor (*sic*) como elemento que pode levar a um ambiente autoritário. Estes são considerados modos nefastos de tratamento às crianças, sendo desejável a valorização da independência, da tomada de iniciativas, de coordenação das ações entre os pares. O que ali se propugna é que “as crianças [façam] suas escolhas entre várias opções”, que o professor “organize, sistematize e conduza situações de aprendizagem” (Brasil, 1998, II Vol., p. 39), “distribua tarefas” (id., p. 40), proponha discussões sobre “a questão da diversidade” (id., p. 41), esteja atento para “padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher” (ib., p. 42). Ao fazer esta breve seleção de formas tomadas como positivas para favorecer a autonomia moral e, portanto, o desenvolvimento de uma postura cidadã, quero trazer à discussão esta aparente democratização das relações entre crianças e adultos, especialmente a partir das chamadas pedagogias construtivistas.

É interessante apontar que o exercício do “auto-governo” e “das escolhas”, a “gradativa independência” e a internalização das regras não se dão num espaço de infinitas possibilidades, mas dentro de limites estritos que, no entanto, não são proclamados como tal. Não se trata de auto-regular-se, segundo escolhas livres: “não são todas as regras que podem ser modificadas em função de acordos feitos entre professores e crianças” (id., p. 43). A noção do desenvolvimento de uma moral autônoma é, na verdade, a imposição de uma pauta arbitrária de condutas tomadas como desejáveis, já preexistente no espaço social e cultural. O indivíduo, a rigor, é levado a assumi-las como se as tivesse concebido e elaborado. Não se trata de uma crítica ao modelo existente, mas de um ajuste a ele. Na realidade, o objetivo não é mais, como nas pedagogias tradicionais, a disciplina vinda “de fora”, mas uma disciplina interiorizada. E isso se consegue porque:

*(...) muitas regras são, passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico... Promover debates em que as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental” (id., p. 44).*

O exercício desta função mediadora, voltada para a *construção de regras*, para a *cooperação*, para a *solidariedade*, para o *diálogo*, para o *respeito de si e do outro*, como base para o desenvolvimento de “sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e com os outros” (id., p. 43), põe em operação o que Foucault denominou de “tecnologias do eu”. Os destaques (grifados) acima têm por finalidade apontar para estratégias pedagógicas voltadas para a “experiência de si”. Esta “pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de auto controle e auto-transformação” (Larrosa, 1994). Os conteúdos que no RCN tratam dos processos de identidade e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero e interação configuram estratégias que põem em marcha algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Este tipo de relação reflexiva tem por finalidade levar o indivíduo a estabelecer controles sobre si mesmo, a impor-se normas, a disciplinar-se. Estas estratégias de governo da conduta – de ação sobre o campo eventual das ações alheias – fazem parte de tecnologias cuja aplicação, segundo Varela (1995) implicam em relações que levam à dependência e tornam os alunos manipuláveis, por mais liberados que possam se considerar. As experiências de si resultam, para Foucault, num processo de fabricação do sujeito, em que se cruzam discursos sobre o sujeito, práticas de regulação e formas específicas de subjetividade.

*A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (Larrosa, 1994, p. 43).*

O que esta análise quer pôr em relevo é a idéia de que o documento do MEC veicula uma determinada concepção de sujeito infantil e de cidadania. Proposições como as que seguem:

*O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno. (...) A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento (Brasil, 1998, Vol II, p. 39).*

Segundo o referencial que utilizo nesta análise, diria que tais proposições pretendem apresentar uma visão unitária e não conflituosa das relações sociais, uma noção de estabilidade e harmonia no mundo social. Vêem o sujeito infantil como um agente poderoso no campo das relações que estabelece com seus parceiros e com o mundo que o cerca:

*Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e seus julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (Brasil, 1998, II Vol., p. 15).*

O RCN, portanto, concorre para a manutenção do poderoso discurso moderno sobre o sujeito: ativo, consciente, criativo, dotado de uma razão unitária, capaz de opor-se, de resistir, de lutar contra todas as formas de opressão e injustiça. Nele, também a cidadania é tomada de forma não problemática pois não parece ser afetada por dinâmicas de classe, raça, gênero, etnia, geração ou por uma distribuição diferenciada de poder resultante de tais dinâmicas e divisões. Recorro à idéia de que a aceitação de certos enunciados se sustenta em uma determinada visão de mundo, legitimadora de uma particular ordem social que se quer preservar. Assim, o predomínio de uma idéia de cidadania ao alcance de todos insere-se na banalização da narrativa que define o social e o político de uma forma peculiar, narrativa esta que tem sua força exatamente num suposto caráter universal, inevitável e natural (Silva, 1995). Ao fazer circular esta concepção de cidadania, assim abstratamente considerada, este discurso suprime, reprime e ignora uma série de questões. Que outras possibilidades ou alternativas poderiam ser pensadas para esta constituição do sujeito infantil como cidadão, no interior do currículo (sem desconhecer, no entanto, que essas alternativas e possibilidades envolveriam sempre relações de poder)?

O documento do MEC está também explicitamente comprometido com a formação do sujeito racional do Iluminismo. Como um instrumento concebido para orientar a educação das massas (no caso, as infantis) ele apresenta-se como mecanismo para o cultivo e a produção da racionalidade. Baseado numa concepção construtivista do desenvolvimento, propõe formas que teriam por finalidade articular “o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas de conhecimento” (Brasil, 1998, p. 43).

O texto do documento contém em várias de suas páginas expressões como “acesso aos bens socioculturais disponíveis”, “desenvolvimento integral”, “desenvolvimento de capacidades de natureza global”, “esquemas simbólicos de interação”, “domínio progressivo”. A idéia de que a educação infantil deve “tornar disponível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente,

elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (id., p. 23), baseia-se numa ótica racionalista, na idéia de uma epistemologia única, de que tanto o saber quanto a maneira de chegar a ele seriam universais. No entanto, é importante lembrar que “a crise dos paradigmas” colocou sob suspeita a noção de haver uma única Epistemologia, de que existiria um grande enquadramento racional no interior do qual estariam todos os saberes, todas as formas de pensar, toda a Razão (Veiga-Neto, 1998).

O RCN tem também seus alicerces na Psicologia Educacional e na Psicologia do Desenvolvimento. O predomínio da influência da Psicologia na educação é explicado por Foucault especialmente pelo seu envolvimento com a produção de subjetividades e pela sua implicação nos processos de individualização, vigilância e controle dos sujeitos humanos. Ao falar das pedagogias psicológicas, Varela (1995, p. 51) traça um quadro bastante perspicaz destes processos:

*As estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento sem coações desta suposta “criança natural e universal” implicavam uma constante programação e vigilância do que se considerava o desenvolvimento “correto”. Poder-se-ia dizer sem dúvida que, como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que o verdadeiro mecanismo do desenvolvimento mesmo fosse controlado.*

A elaboração do RCN é sustentada também pela crença de que montar um currículo é uma questão de engenharia curricular, basta definir que conhecimentos são importantes e arranjá-los de forma compreensível e ordenada (Veiga-Neto, 1998). Nesta perspectiva, adicionalmente, conhecimento e saber consistiriam em fonte de libertação, esclarecimento e autonomia.

O Referencial se apresenta como um avanço para a educação infantil, ao buscar soluções educativas para superar tanto a “tradição assistencialista da creche” quanto a “marca de antecipação da escolaridade” das pré-escolas (Brasil, 1998, p. 5). Estas pretensões se articulam com outras, presentes nas palavras das coordenadoras de sua elaboração: “[O RCN] tem como função subsidiar a elaboração de políticas públicas de educação infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento” (Revista Criança, 30, p. 3). Estas afirmativas aqui explicitadas indicam uma posição de que: a) as assimetrias sociais e econômicas podem ser superadas por uma distribuição equitativa do conhecimento – o domínio do saber, o acesso aos bens socioculturais disponíveis garantiria a superação dessas diferenças – e b) o Referencial seria também um instrumento privilegiado de definições políticas. Meu argumento é que seus efeitos discursivos, o regime de verdade ao qual se filia (sua condição hegemônica) acabam por obscurecer questões como a lógica social altamente discriminatória de exclusão das crianças dos meios pobres das oportunidades de educação infantil institucionalizada, tais como: a distribuição iníqua de



oportunidades de frequência às creches e pré-escolas, os efeitos nefastos da deficiente formação das professoras, a inexistência de dotações orçamentárias específicas para a educação infantil, o caráter paternalista da política predominante na área.

O que a proposição deste Referencial deixa de considerar é que razão e raciocínio inserem-se em sistemas de relações historicamente contingentes, cujos efeitos produzem poder. Deixa de considerar que tais processos estão submetidos a interesses humanos, a conflitos, a acordos, a possibilidades materiais e a lutas por legitimação.

Quero lembrar, ainda, que o currículo está sempre implicado naquilo que Foucault denominou de disciplina; por esta razão, ele sempre orientará escolhas, limitará opções e determinará o âmbito de ação permissível. Tomá-lo como um lugar pedagógico onde se constituem cidadãos e sujeitos pensantes, segundo interesses que expressam relações de poder/saber, não implica em negar a importância da cidadania e da racionalidade. O que interessa é perguntar qual o seu significado hoje, entre nós; o que interessa é tornar problemáticos os raciocínios que constituíram tais conceitos, tomá-los como objetos de questionamento.

#### Notas

1. Utilizo aqui este termo proposadamente, com toda sua carga de dubiedade .
2. Os dois estudos referidos são o *Levantamento das informações sobre o atendimento da criança de zero a seis anos*, publicado sob o título “A educação infantil no Brasil: grandes questões” (Brasil, 1996 b), e “*Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*” (Brasil, 1996 a).
3. As referidas expressões foram utilizadas pelo ex-ministro Murflio A. Hingiel, ao apresentar o Plano Decenal de Educação para todos (Brasil, 1993, p. 5).
4. Idem, p. 5.
5. O MEC conduziu no ano de 1995 um estudo diagnóstico sobre as propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação: seus pressupostos, diretrizes e princípios, seu processo de construção, seus reflexos na prática cotidiana das instituições com o objetivo de incentivar a “elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, coerentes com as diretrizes expressas na Política [de Educação Infantil]” (Brasil, 1996 a, p. 6). Ao indicar a multiplicidade e a heterogeneidade das propostas avaliadas, suas autoras perguntam-se como, numa sociedade multicultural como a nossa, “garantir um currículo que respeite as diferenças – de faixa etária, étnicas, culturais, raciais – e que, concomitantemente respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0-6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades?” (id., p. 9).

## Referências Bibliográficas

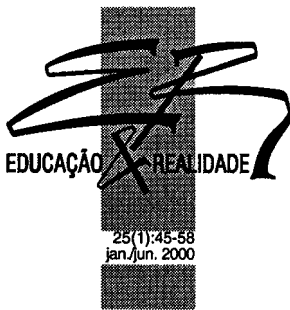
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Anais do II Simpósio nacional de educação infantil e do IV Simpósio latino-americano de atenção à criança de 0 a 6 anos*. Brasília MEC/OEA, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Vol. I, II, III).
- CORAZZA, Sandra M. *História da infâncias – a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 1998. Tese (doutorado).
- DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995 a .
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RAJCHMAN, John. *Foucault – a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995 b.
- GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GENTILI, Pablo & Silva, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Sociologia política de las reformas educativas – El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1991.
- \_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.
- REVISTA CRIANÇA, n.º. 30, s/d.

- SILVA, T.T. (Org.). O adeus às metanarrativas. *In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.
- \_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: GENTILI, Pablo & Silva, T.T. Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In: SILVA, T.T. da & Moreira, A.F. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VARELA, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Categorias espaço-temporais de socialização do saber”. *In: COSTA, Marisa C.V. Costa (Org.) A escola básica na virada do século*. Porto Alegre, FACED/UFRGS, 1995.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo e cultura. INTERNET: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>
- WALKERDINE, Valerie. Um análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In: SILVA, T.T. (org.) Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Maria Izabel Edelweiss Bujes é professora universitária e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ramiro Barcelos, 1176/802  
90035-002 – Porto Alegre – RS  
E-mail: mibujes@zaz.com.br



# AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E AS TEORIAS EDUCACIONAIS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS

Paulo Ghiraldelli Jr.

**RESUMO** – *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas.* O texto trata de diferentes concepções de infância, em Descartes, Nabokov, Hegel, Ariés e outros. Comenta uma posição metafísica e uma posição historicista. A concepção naturalista de infância, no início, é uma metafísica posição. Ela tem duas direções, com Rousseu e Nabokov, por exemplo. Em vez disso, Hegel e Ariés seguram a bandeira dos historicistas, mas eles ainda estão no campo da metafísica. Podíamos dar mais um passo, com Rorty, unindo naturalismo e historicismo. O texto coloca as concepções de infância junto com as concepções de filosofia da educação e teoria educacional. No final, o texto mostra um novo pensamento: o campo pós-moderno em filosofia da educação e teoria educacional, em que se abandona a noção moderna de infância.

**Palavras-chave:** *infância, filosofia da educação, pragmatismo, história da educação, Rorty.*

**ABSTRACT** – *Childhood conceptions and the modern and contemporary educational theories.* This paper discusses several conceptions of childhood: Descartes, Nabokov, Hegel, Ariés and others. It comments a metaphysical position and a historicist position. The naturalist conception of childhood, in the beginning, is a metaphysical position. It has two directions, with Rousseau and Nabokov, for example. Instead Hegel and Ariés catch the flag from the historicist, but still they are in the field of metaphysics. We could give more a step, with Rorty, joining naturalism and historicism. The article put the childhood conceptions together with the conceptions in Philosophy of Education and Educational Theory. In the end, the text shows a new thinking: the post-modern field in Philosophy of Education and in Educational Theory, giving up the modern notion of childhood.

**Key-words:** *childhood, philosophy of education, pragmatism, history of education, Rorty.*

## Concepções da infância: Rousseau e Nabokov

Quando se trata de julgar questões que envolvem “direitos da infância”, em geral temos dois grupos de pessoas. Há um grupo que acredita na idéia da infância como sendo um período prolongado, que se caracteriza principalmente pela inocência. Contestando este, há um outro grupo que defende a idéia de que a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuindo uma série de características, mas nunca as de inocência e bondade como essenciais.

O primeiro grupo, pode-se assim dizer, é o herdeiro de um movimento específico na história do pensamento no ocidente, a saber, a ruptura proporcionada por Rousseau em relação às concepções sobre a infância vindas de Santo Agostinho e de Descartes. Como se sabe, Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem (“infante”: o que não fala – portanto, aquele que não possui *logos*), mostrar-se-ia desprovida de *razão*, exatamente o que seria o reflexo da condição divina em nós, os adultos. Descartes viu a criança como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações sobre a razão, e mais, uma época da aceitação acrítica das tradições, postas pelos preceptores – tudo o que macularia nosso pensamento, conduzindo-nos mais tarde, uma vez adultos, à dificuldade no uso da razão e, portanto, ao erro. Para os dois, Agostinho e Descartes, quanto mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor para nós<sup>1</sup>.

Rousseau rompeu com a visão agostiniana e cartesiana na medida em que colocou o erro, a mentira e a corrupção como sendo frutos da incapacidade de julgar de quem não pode mais beneficiar-se, nos seus julgamentos, do crivo de um “coração sincero” e puro, próprio da condição infantil, o protótipo da condição do “bom selvagem”. A infância, até então a inimiga número um da filosofia e, portanto, da verdade e do bem, agora, inversamente, seria a própria condição para a filosofia. Nela estariam a inocência e a pureza, necessárias para o acolhimento da verdade e para a participação no que é moralmente correto<sup>2</sup>.

O segundo grupo pode ser razoavelmente vinculado a vários pensadores e escritores contemporâneos. Penso que Nabokov é um bom exemplo aqui, pelo espírito francamente contrário ao rousseauísmo – algo que nos lembra Nietzsche. Se voltarmos ao seu romance *Lolita*<sup>3</sup>, principalmente ao capítulo 28 da parte I, veremos o personagem Humbert, ao se preparar para se deleitar com o corpo de Lolita, então com doze anos, se consolar lembrando que ela estará dormindo (está dopada) e que ele, no limite, não irá de fato completar o ato. O consolo é para com sua própria consciência de, como diz, “habitante do Velho Mundo”, “eu, Jean-Jacques Humbert”. O filme *Lolita*, na sua segunda versão, nos permite visualizar a idéia de Nabokov de ligar Humbert e Rousseau por meio das expressões, “eu, Jean-Jacques Humbert” e “habitante do Velho Mundo”. A

proteção à infância, para Nabokov, era uma idéia que vinha do Velho Mundo e, ainda que parecesse tão mais vigente na América do que na Europa, ela havia se tornado, uma vez na América, uma piada que só atormentava a mente do personagem. Pois, afinal, Lolita tinha experiências sexuais, inclusive com pedófilos, na sua escola religiosa – ironicamente uma escola adepta de acampamentos, teatro e outros eventos, os quais via como oportunidade de socialização das crianças. As meninas, por sua vez, não só não estavam com medo disso ou horrorizadas com suas práticas, até mesmo com pedófilos, mas eram cúmplices nessas experiências – perversamente cúmplices. Nada há de inocente, puro ou bondoso na infância desenhada por Nabokov.

## Concepções de infância: Hegel, Collodi e Ariès

Conversas afinadas com um certo espírito nabokoviano podem parecer subversivas em relação à infância clássica, rousseauísta. Mas, de fato, nem sempre fazem muito contra ela. Muitas vezes dão margem, apenas, a um rousseauísmo invertido. Seguem a concepção clássica na medida em que podem, muito bem, pensar a infância como um dado natural. A infância não seria inocente, mas nem por isso não cumpriria o destino posto pela sua natureza.

Há pelo menos duzentos anos, desde Hegel, uma boa parte dos ocidentais começou a falar sobre as coisas do mundo de um modo diferente, considerando-as menos como situações e elementos dados e imutáveis, “naturais” (no sentido essencialista do termo), mas como situações e elementos historicamente construídos. Assim, começamos a esboçar uma terceira via para conversarmos sobre as crianças. Novos sentimentos associados a essa nova forma de falar sobre *o que fazer* com as crianças, em favor da comodidade dos adultos e da comunidade, ganharam algumas pessoas das cidades do ocidente nos séculos XIX e XX. Nessas conversas, no início do século XIX, a infância já aparece como algo obtido por *construção*. Inclusive, uma construção que a entrelaça com a cidade e com a escola. O conto *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, é uma narrativa desse tipo<sup>4</sup>.

Como se sabe, o conto começa com um marceneiro, Gepeto, que recebe de presente um pedaço de pau falante e o transforma em um boneco. Pinóquio, o boneco de madeira, não é, obviamente, uma criança. Como nota o Grilo-falante, o que é pior em Pinóquio é que “ele tem cabeça de pau”. Para ser um “menino de verdade”<sup>5</sup>, seria preciso ser bom para seu pai e para com os outros, ter responsabilidade, ter sua própria consciência. Assim, a fada, para o transformar em “menino de verdade”, depende de alguns pré-requisitos. Para poder agir sobre a obra da natureza (o pedaço de pau falante) e sobre o trabalho paterno (o boneco de madeira), e transformar Pinóquio em um menino, a fada

necessita que ele *já* esteja vivendo como tal. Ora, Gepeto sabe muito bem quem deve, então, proporcionar isso ao Pinóquio. É a escola. Ao trocar seu próprio casaco por uma cartilha, Gepeto indica que acredita na escola como o local que pode fazer Pinóquio ter condições de viver como um “menino de verdade”. Onde fica a escola? Na cidade. A cidade e a escola, então, são responsáveis pela parte mais decisiva da construção da infância. Todavia, elas formam um campo aberto de possibilidades históricas. Nelas, a infância pode ocorrer, mas não necessariamente ocorrerá. Isso fica claro quando Pinóquio vai à cidade, encaminhando-se para a escola, e encontra a raposa e o gato, elementos que vivem na cidade mas que estão longe de serem cidadãos. Desencaminham Pinóquio, mostrando assim as outras possibilidades da cidade. Inclusive, mostram a possibilidade de podermos mudar de cidades, de irmos para cidades terríveis, cidades sem cidadania, como aquela em que habitavam as crianças-asnos, onde Pinóquio quase termina por se transformar completamente em asno.

Contrariando Nabokov e Rousseau, o Pinóquio de Collodi não é essencialmente mau nem bom, é apenas um boneco de pau. Contrariando outros autores, a cidade de Collodi não está sujeita a, digamos, leis histórico-naturais – nela *tudo* pode acontecer, pois ela não está sujeita à lei alguma que não possa ser quebrada ou subvertida. Se Pinóquio for bom e responsável terá feito dessa época de sua *vida* um trampolim para poder dizer, “sou um menino de verdade”. Ao final do conto, de fato, ele se transforma em *menino de verdade*, na medida em que, contrariando aqueles que não são cidadãos e que gostariam de fazer dele também um não-cidadão, o gato e a raposa e outros personagens do mesmo tipo, ele desenvolve comportamentos que indicam, aos olhos de seu pai e da fada, responsabilidade e bondade.

Nós, ocidentais, desde o final do século XVIII, e mais decisivamente no século XIX, ao mesmo tempo que começamos a descrever a infância como algo natural, segundo um recorte que se pretendia único, também utilizamos outras descrições, como a contida em *Pinóquio*. Nesta, a infância é algo recordado de modo menos rígido, pois é vista com algo dependente de construção histórica. Nesse tipo de descrição, a infância surgiu como algo para cuja constituição concorrem várias forças culturais e completamente contingentes, entre as quais a cidade e a escola se tornaram muito importantes.

Mas o historicismo ensaiado no conto de Collodi é bastante ameno perto do que temos no século XX, principalmente nos últimos quarenta anos. Mais do que conversarmos sobre a infância de cada criança como algo que não é de todo essencialmente natural, passamos a falar sobre a própria idéia de “infância natural” como algo historicamente criado! E os que seguem tal caminho, como Philippe Ariès no início dos anos 60, ensinam uma maneira de conversar sobre a infância bastante distante das formas utilizadas pelos dois grupos inicialmente aludidos, os inspirados na virada rousseauísta e os representados

pelo espírito nabokoviano. Philippe Ariès dá continuidade à terceira via, a de Hegel e Collodi.

É certo que Ariès<sup>6</sup> fala em “descoberta da infância” e, com isso, nubla um pouco a idéia de *invenção* da infância. Assim, com Ariès, ainda poderíamos estar pensando na infância como uma fase natural dos seres humanos, nunca antes percebida, mas que em certo momento seria encontrada por intelectuais de melhor visão. Tratar-se-ia, então, de fazer cada criança viver sob condições específicas, para que sua infância pudesse ocorrer da maneira como a natureza programou. Mas não é este o espírito do texto de Ariès. Ele trata a noção de infância como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças. Em *Pinóquio*, a escola e a cidade são elementos que concorrem para que o boneco se torne um “menino de verdade”. Ou seja, são as forças culturais, completamente contingentes, que estão presentes e que forjam a infância. Em Ariès, de modo mais abrangente e radical, as próprias noções que diferenciam um menino de um adulto aparecem como criação – criação prática a partir da conversação e dos afetos que os grupos urbanos desenvolvem a respeito de seus filhos. Levar o historicismo de Ariès adiante é, então, admitir que não somente a idéia de infância clássica é uma invenção, mas, claro, que o mesmo pode ser dito da sua inversão nabokoviana. E mais, que toda e qualquer descrição da infância, seja ela posta pela ciência, pela filosofia, pela literatura e pelas artes em geral são, enfim, *apenas* novas descrições. Elas não permitem que as mensuremos nos referindo a uma super descrição que seria, então, a “verdade sobre o que é o *menino de verdade*”.

O que significa conversar sobre as crianças desse modo? Significa não acreditar que os “direitos da infância” – todos esses direitos de proteção já conquistados, e aqueles a conquistar e a inventar, na cultura liberal-democrática ocidental – podem ser ditos válidos porque assentados na verdade teórica que nos pretende dizer “o que é a infância”. Significa não mais procurar explicar e justificar os direitos da criança a partir da “verdadeira definição de menino de verdade”. Mas, então, os direitos da infância estão condenados? Nem sim, nem não. Como assim? Talvez Gepeto possa nos ensinar algo sobre isso.

Gepeto não sabe muito bem o que é ser um “menino de verdade”, a não ser o que todos os habitantes *razoáveis* da cidade sempre disseram, que um menino devia ser bom e responsável, ter uma consciência e não uma “cabeça de pau”. O que ele sabe muito bem é que a cidade oferece um espaço próprio para *todos* os meninos. Na escola, entende Gepeto, viver-se-ia como “menino de verdade” para, enfim, tornar-se “menino de verdade”. Gepeto não espera encontrar na entrada da escola um aviso do tipo “aqui não aceitamos bonecos de pau, só meninos de verdade”, e, de fato, não encontra. Pinocchio consegue matrícula. Por um acordo histórico e cultural, a cidade em que vive Gepeto reserva para as crianças um espaço, isto é, mais um *direito da infância*, pouco



se importando, para tal, em perguntar aos seus sábios locais ou estrangeiros o que é, *verdadeira e objetivamente*, um “menino de verdade”.

Mas não só fundamentar os direitos da infância na verdade *teórica* sobre a infância é pouco possível para uma cultura historicista, da qual participam muitos em nossos tempos. Para alguns que participam dessa cultura, isso pode mesmo, até, ser um perigo. Circunscrever os “direitos da criança” a partir de uma rígida delimitação da infância segundo uma única descrição significa, também, abrir caminho para que muitos bonecos de pau não usufruam desses direitos. Se cairmos na tentação – de padres, metafísicos e cientistas – de fundamentar os direitos das crianças a partir da “verdade sobre o que é o menino de verdade”, talvez a maior parte das crianças fique de fora das nossas conversas e, pior, dos nossos cuidados e preocupações.

## As teorias educacionais e a infância

Dentro desse quadro acima colocado, o que se pode dizer da relação entre as grandes teorias educacionais atuais e a infância? Para responder a essa pergunta é necessário que eu diga, também, o que considero como sendo as grandes teorias educacionais dos nossos tempos, tomando aqui como “os nossos tempos” os séculos XIX, XX e agora, o início do século XXI.

As pessoas dos séculos XIX e XX, no Ocidente, assistiram a três grandes revoluções em teoria educacional. Nós, da transição do século XX para o XXI, estamos assistindo a uma quarta revolução. As três primeiras revoluções encontram seus melhores representantes nos nomes de Herbart, Dewey e Paulo Freire. A quarta revolução, da maneira que eu acho que ela está ocorrendo, pode encontrar justificativas em Richard Rorty e Donald Davidson. As três primeiras foram revoluções modernas em teoria educacional. A quarta é uma revolução *pós-moderna*<sup>7</sup>.

Cada uma dessas revoluções gira em torno da emergência de um elemento chave na discussão entre os filósofos da educação. Em Herbart, a emergência da *mente*. Em Dewey, a emergência da *democracia*. Em Paulo Freire, a emergência do *oprimido*. A quarta revolução, por sua vez, segue em torno da emergência da *metáfora* – entendida aí segundo as novas visões de Davidson, lido por Rorty.

As revoluções do passado não perdem a importância perante a revolução que está ocorrendo agora. Pertencem ao “passado” em um sentido cronológico e não valorativo. Podemos ver isso olhando para cada uma das conquistas dessas revoluções. Hoje em dia, avançamos muito em filosofia da mente e não poderíamos fazer teoria educacional sem considerá-la. Assim, a herança de Herbart está viva. No caso de Dewey, mais ainda temos a sensação de algo vivo: não passaria pela maioria das cabeças dos filósofos da educação no Oci-

dente a idéia de adotar a educação autoritária no lugar da educação democrática, e talvez poucos ainda acreditem que poderia haver *verdadeira* educação em uma situação social não dinâmica e não livre. Paulo Freire, por sua vez, está presente na medida em que os países ricos se tornaram mais ricos e os países pobres mais pobres, e que o fenômeno do aparecimento do “desenraizado”, seja ele o pobre ou o pertencente a grupos minoritários, é, agora, também visível mesmo onde estava prometido que desapareceria ou não surgiria: nas democracias ricas da América do Norte e Europa. As três primeiras revoluções, portanto, não se distinguem da revolução *pós-moderna* em teoria da educação, por um pretense *fato* de que esta última revolução teria superado tudo o que foi pensado em educação anteriormente. O que ocorre é que a revolução *pós-moderna* em teoria educacional está acoplada a uma maneira de conversar, em termos técnicos de filosofia e filosofia da educação, que desloca as filosofias da educação que justificavam as teorias educacionais modernas, nomeadas aqui por Herbart, Dewey e Freire.

Herbart e Dewey começam e terminam pensando na educação das crianças, e estão preocupados em conceituar, segundo seu contexto de época, a infância. Paulo Freire começa pensando a educação de adultos, mas no decorrer da sua obra também revela uma sensibilidade para com a criança.

O quadro abaixo coloca as quatro teorias educacionais aqui citadas, em seus passos didáticos, em comparação. Vejamos os passos e, então, o que eles implicam em relação às noções de infância envolvidas.

TEORIA EDUCACIONAL DE HERBART: CINCO PASSOS DIDÁTICOS	TEORIA EDUCACIONAL DE DEWEY: CINCO PASSOS DIDÁTICOS	TEORIA EDUCACIONAL DE FREIRE: CINCO PASSOS DIDÁTICOS	TEORIA EDUCACIONAL PÓS-MODERNA: CINCO PASSOS DIDÁTICOS
PREPARAÇÃO	ATIVIDADE E PESQUISA	VIVÊNCIA E PESQUISA	APRESENTAÇÃO DE PROBLEMAS
APRESENTAÇÃO	PROBLEMAS	TEMAS GERADORES	ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROBLEMAS APRESENTADOS E OS PROBLEMAS DA VIDA COTIDIANA
ASSOCIAÇÃO	COLETA DE DADOS	PROBLEMATIZAÇÃO	DISCUSSÃO DOS PROBLEMAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS TOMADAS SEM HIERARQUIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA
GENERALIZAÇÃO	HIPÓTESES E/OU HEURÍSTICA	CONSCIENTIZAÇÃO	FORMULAÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS
APLICAÇÃO	EXPERIMENTAÇÃO E/OU JULGAMENTO	AÇÃO POLÍTICA	AÇÃO CULTURAL, SOCIAL E POLÍTICA

Antes de qualquer comentário explicativo dos passos do quadro acima, quero fazer um alerta: nenhuma dessas formulações deve ser lida por meio da visão que põe a dualidade “diretividade *versus* não-diretividade”. O grande erro dos livros de teoria da educação e didática é o de apelar para essa divisão. Todas as teorias educacionais acima envolvem uma exaustiva participação do professor e do estudante. Outro alerta: tais teorias não devem ser lidas por meio da visão que põe a dualidade “progressista *versus* não progressista”. Esta, pior que a anterior, crivou alguns livros que falavam sobre didática nos anos 80, também trazendo mais confusão que acerto e favorecendo o pensamento esquemático e maniqueísta.

Comento abaixo, em uma dialética conjunta, as três primeiras partes do quadro acima. Deixo para comentar em separado a teoria educacional *pós-moderna*.

Passo 1. O processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a preparação, que consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de um tal procedimento, pois ele acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela atividade dos estudantes, eles se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado. Paulo Freire vê o processo de ensino-aprendizagem se iniciando em um momento especial, quando o educador está vivendo na comunidade dos educandos, observando suas vidas e participando de seus apuros – pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando.

Passo 2. A teoria herbartiana diz que, após a preparação, o professor já pode apresentar aos alunos o novo assunto, os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem: eles são o carro chefe do processo mental, e são eles que puxam os interesses. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro-chefe da movimentação psicológica são os interesses, e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade segue-se a enumeração e a eleição de problemas. Paulo Freire acredita na mesma coisa que Dewey, mas ele acha que os problemas não são tão motivantes quanto os “temas geradores” – as palavras-chave colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes na medida em que fazem parte de suas atividades vitais.

Passo 3. Herbart acredita que uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, eles serão assimilados pelos alunos na medida em que estes pude-

rem ser induzidos a uma associação com as idéias e conceitos já sabidos. Dewey, por sua vez, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, está preocupado em ajudar os alunos na atividade de formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar os problemas admitidos na fase anterior. Paulo Freire, então, na medida em que já trabalhou os temas geradores, começa a problematizá-los: desenvolve-se aqui uma atividade de diálogo horizontal entre educador-educando e educando-educador de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas – mas problema, neste caso, quer dizer *problema político*. A “problematização” ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites etc.

Passo 4. Nesta fase, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas que agora ele precisa sair do caso particular exposto e traçar generalizações, abstrações, leis. O professor, é claro, pode insistir para que o aluno faça inferências e chegue então a adotar leis, na moral e na ciência. A teoria deweyana, nesta fase, quer alimentar as hipóteses formuladas na fase anterior. Sendo assim, a atividade do professor e do estudante agora é a de buscar nas bibliotecas e outros meios, inclusive na própria memória, os dados capazes de dar uma arquitetura mais empírica às hipóteses ou uma *melhor* razoabilidade aos caminhos heurísticos. Na teoria freireana este é o momento em que educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder, através da problematização do temas geradores, chegam a perceber o que acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, e então chegam à “conscientização” – passam a ter consciência de suas condições na *polis*.

Passo 5. Nesta última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de aplicar as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras, na medida em que há confirmação destas por processos experimentais. Tem-se então uma tese. Ou então, opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra frente às exigências de coerência lógica etc. O passo final na teoria freireana é a tentativa de solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de ação político-partidária.

Nos três casos, estamos diante de teorias educacionais modernas que poderiam muito bem se sentir confortáveis – e assim o fizeram – na medida em que tinham uma *boa* justificativa filosófica para procederem como queriam

proceder. Justificativas filosóficas que foram montadas pelos grandes movimentos do Iluminismo e do Romantismo entre os séculos XVII e XX. E pelo movimento keynesiano de construção do *Welfare State* após a Segunda Guerra Mundial.

Herbart quer, na formulação humanista, criar o homem enquanto ser capaz de se auto-determinar. É claro que Herbart pensava isso nos termos dos iluministas clássicos: o homem enquanto ser que sai da menoridade e passa a julgar as coisas pela própria razão é o homem que se autodetermina – o *verdadeiro* indivíduo (Kant). A noção de infância de Herbart é, em certa medida, a noção deixada por Descartes: a infância é um estágio negativo que devemos superar. Quanto aos objetivos educacionais, o humanismo herbartiano está presente em Freire. Esse humanismo está mesclado com as leituras de Freire de várias correntes de filosofia contemporânea, com inspiração mais romântica, na vaga do existencialismo (marxista e/ou cristão). Para elas, o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história. Todavia, influenciado por Dewey, esse movimento, em Freire, não implica uma visão negativa da infância, mas sim uma visão positiva, mais rousseaufsta.

Dewey, por sua vez, quer o bípede sem penas como ser capaz de enfrentar a mudança contínua própria da vida livre, a vida democrática. Assim, para Dewey, há ainda um sexto passo didático: o próprio conjunto dos cinco passos é mais importante que a conclusão indicada pela hipótese que havia se mostrado correta. Para ele, aprender os cinco passos, isto é, aprender o que ele chamava de “procedimento científico” para a resolução de problemas é, na verdade, “aprender a aprender” e, assim, estar preparado para qualquer eventualidade da vida moderna. Mais que Paulo Freire e muito mais ainda que Herbart, Dewey propõe uma filosofia da educação que é uma filosofia de consideração da *contingência* em um mundo completamente naturalizado e historicizado. Paulo Freire também pensa, como Dewey, que a educação deve preparar para a eventualidade, só que as eventualidades do “desenraizado” seriam mais repetitivas: elas sempre seriam problemas políticos nos quais o “desenraizado” estaria sendo oprimido. Paulo Freire sempre mantém o modelo da “educação de adultos” como guia para seu pensamento pedagógico geral. Dewey, não. Ao considerar a contingência como um elemento chave na sua filosofia da história, Dewey quer que a criança atue como o Emílio, do romance pedagógico de Rousseau: um garoto que formula e resolve problemas, mais do que um erudito que disserta sobre todas as coisas. De certo modo, Dewey está com um pé no historicismo, o que deslocaria sua noção de infância para as proximidades do que pensa Ariès. Mas ele não dá um passo completo nesse sentido. Ainda que seu rousseauísmo esteja sempre posto na berlinda pela sua leitura de Nietzsche (Nabokov é, de certo modo, nietzschiano), Dewey, na prática, parece não abandonar totalmente a idéia de essência na sua concepção de infância. De certo modo, Dewey espera que exista, na criança, um elemento interior que pode ser aceso menos pela erudição do que pelo “aprender a aprender”.

Vamos agora à teoria educacional *pós-moderna*. Ela fornece outros passos:

Passo 1. O início do processo de ensino-aprendizagem segundo a postura *pós-moderna* se dá pela apreensão direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis. Mas que tipo de problemas e situações problemáticas? Os problemas culturais, éticos, étnicos, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes. Esses problemas são apresentados por diversos meios: do cinema ao romance passando pelo conto, pelos *comic books*, pela música, pela poesia e teatro etc.

Passo 2. Na seqüência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e o problemas propriamente ditos com os problemas da vida cotidiana dos estudantes, dos seus avós e pais e, enfim, do seu grupo social ou familiar ou de amigos e até mesmo do seu país – presente, passado e futuro. Aqui, o estudante é convidado a ser um personagem da narrativa contada no passo anterior e, ao mesmo tempo, um *filósofo*, isto é, segundo Nietzsche, um juiz dos desdobramentos internos da narrativa.

Passo 3. Redescrição das narrativas nas quais os problemas estavam inseridos; isto através de outras narrativas, de ordem ficcional, histórica, científica e filosófica. O importante aqui é que o estudante perceba que essas narrativas que redescrivem aquelas não estão hierarquizadas epistemologicamente. Não há uma narrativa que aprende a “realidade como ela é”. Mas há, sim, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra. Se quero saber como uma nave espacial funciona, um bom vocabulário é o dos físicos, mas se quero dizer para minha namorada como a nave atravessa os céus em uma noite estrelada, creio que seria melhor um vocabulário ficcional – seria pedante e inútil para o namoro a explicação física! Penso que aqui deveríamos ir de Júlio Verne! Mas o erro seria achar que no segundo caso estou no campo metafórico e no primeiro no campo literal, e que ambos os campos estão nitidamente delimitados. Eles são vocabulários incomensuráveis, cuja distinção se dá pela *utilização* linguística que o bípode sem penas faz deles.

Passo 4. Neste estágio o estudante é convidado, ele próprio, a propor sua narrativa de redescrição das narrativas em que estavam inseridos os problemas, e a discutir a pertinência delas com os colegas, com o professor e, enfim, com os livros e outros meios. Este é o momento de criação, de imaginação e, portanto, o auge do processo de criação de metáforas.

Passo 5. Por fim, o que se tem é o recolhimento das idéias e sugestões vindas das narrativas e suas redescrições para a condução intelectual, moral e estética no campo cultural, social e político de cada um. Cabe aqui a ação

política organizada, inclusive a ação política partidária. Mas é necessário lembrar que a própria formulação de uma narrativa e sua divulgação, a criação de uma nova metáfora que não só garanta direitos democráticos mas que invente outros direitos, já são uma *ação política*.

Se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem uma justificativa para esses procedimentos, vão facilmente encontrá-la, no passado, em germe, nas formulações da filosofia da linguagem e do pragmatismo de Nietzsche e William James. Afinal, foram eles os pioneiros na argumentação que borrou a nítida linha que separava o que é metafórico do que é literal. Foi Nietzsche quem, no final do século XIX, colocou a linguagem em um plano articulado ao plano social e definiu a própria verdade como metáfora. Mas se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem elaborar melhor uma filosofia da educação mais adequada aos procedimentos dos cinco passos acima, e para tal quiserem utilizar a linguagem atual a filosofia, penso que a leitura dos textos de Donald Davidson é o suficiente. Principalmente na formulação que é dada por Richard Rorty.

O segredo aqui, para entendermos a postura *pós-moderna*, é perguntarmos o que é a metáfora para Davidson.

Se tomamos a metáfora na sua definição tradicional, veremos que a entendemos como apenas a cobertura de um bolo. Ela seria a maneira de descrever as coisas de uma forma que, uma vez clarificada, *analisada*, traria a verdade, o essencial. A metáfora teria uma *mensagem* a ser decodificada, mensagem esta que poderia ser apreendida por investigação da semântica. Assim, a metáfora teria um conteúdo cognitivo, e poderia ser explicada.

Uma terrível objeção a essa formulação aparentemente tranqüila da metáfora, dada por Davidson, é a de que a metáfora não pode ser parafraseada. E que se quisermos explicar uma metáfora, certamente estaremos sujeitos a fazer alguma construção teórica sofrível, de mau gosto. Para Davidson, como Rorty e eu o lemos, a metáfora *não* é uma *mensagem*, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado. Ela é, sim, um ato inusitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeitos de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende lhe dizer coisa alguma. É claro que uma metáfora, depois de algum tempo, se for saboreada e não cuspidada e esquecida, pode então se adaptar a um jogo de linguagem existente ou forjar um novo jogo de linguagem e, então, se literalizar, ou seja, ganhar valor de verdade. Aliás, diga-se de passagem, como Rorty lembra, nossa linguagem é, na sua maioria, um monte de metáforas mortas. Mas em um primeiro momento, ela não é uma explicação e não tem valor de verdade na medida em que ela não está nos quadros do jogo semântico tradicional. Por isso mesmo, seu lançamento em uma conversa é muitas vezes espontâneo, e quem a lançou pouco sabia o que ela significava (ela não significava!). Assim, duvido que o movimento negro poderia, na épo-

ca de seu auge, explicar o que era *Black is beautiful!*. Do mesmo modo que agora seria uma péssima idéia tentar explicar o que é *Gay is good!*. Não há paráfrase nem explicações para *Gay is good!*, e qualquer tentativa destrói rapidamente a metáfora e todo o movimento de impacto que ela causa na mentalidade conservadora. Todavia, apesar de não ter mensagem, ela é forte o suficiente para estar envolvida com a busca de criação de novos direitos democráticos, como por exemplo a discussão, em vários países, sobre a legitimidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo... pois, afinal, *gay is good!*.

Essa nova filosofia da educação em nada solapa os ideais das filosofias da educação modernas, pelo contrário, ela os potencializa. Quem faz metáforas em prol da criação de novos direitos está, certamente, colaborando com a idéia humanista de que a educação é aquisição de auto-determinação, como em Herbart. Também está favorecendo a diversidade e a liberdade e, portanto, está se alinhando com Dewey na valorização da democracia. E pode fornecer “autoridade semântica” para os grupos oprimidos, levando-os a uma redefinição de si mesmos, conquistando então vez e voz na sociedade, na medida em que puderem colocar seus vocabulários alternativos, seus jogos de linguagem secundarizados, como elementos também contáveis na sociedade. Com isso, colabora-se com Paulo Freire na luta por uma educação em favor do oprimido pelo fim da opressão. A teoria educacional pós-moderna, nessa filosofia da educação, é a busca de realização dos melhores ideais modernos.

Mas o que diz essa a teoria pós-moderna sobre a criança. Qual é sua concepção de infância?

A teoria pós-moderna nada diz sobre a criança. Ou pelo menos nada diz de especial, de especificamente essencial sobre a criança. E não tem uma concepção de infância. Ela é a teoria completamente historicista de Gepeto, aquele pai que leva seu Pinóquio para a escola porque as pessoas sensatas de sua cidade assim fazem com as crianças. E não lhe passa pela cabeça que lá na escola vá existir alguém selecionando quem são “os verdadeiros meninos de verdade”.

A teoria educacional pós-moderna não está nem do lado de Rousseau nem do lado de Nabokov. Ela simplesmente representa, no sentido kuhniano da palavra, uma mudança de paradigma: ela não precisa de uma noção de infância para falar sobre a educação, ela quer é estar atenta às novas metáforas, inclusive as novas metáforas sobre as crianças, e, com isso, ver se ela consegue ampliar direitos democráticos e inventar novos direitos democráticos, para *todas* as crianças. A noção de infância é uma noção moderna. A pós-modernidade não precisa dessa noção. A educação pós-moderna, então, pode finalmente fazer educação sem ter de perguntar se Pinóquio, por ter cabeça de pau, deve ou não estar na escola.



## Referências Bibliográficas

- COLLODI, C. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- NABOKOV, V. *Lolita*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- RORTY, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

## Notas

1. Para mais informações sobre a noção de infância ver: Ghiradelli Jr, P. (Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo e Curitiba: Cortez e Editora da UFPr, 1996. Ou ainda as primeiras páginas de: Ghiradelli Jr., P (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
2. Ghiradelli Jr., P. *Infância...*, op. cit.
3. Cf. Nabokov, V. *Lolita* Trad. Jorio Dauster. São Paulo, Companhia das Letras, 1994
4. Cf. Collodi, C. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo, Edições Paulinas, 1992.
5. Collodi não usa a expressão “menino de verdade”, e sim a expressão “um menino como os outros”. A expressão “menino de verdade” é utilizada, se não me falha a memória da infância, na versão Disney para o cinema (refiro-me à dublagem em português, é claro).
6. Cf. Ariès, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.
7. Cf. Ghiradelli Jr. P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Paulo Ghiradelli Jr. é professor de Filosofia Contemporânea e Filosofia da Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Marília, São Paulo, e é professor visitante na Auckland University, na Nova Zelândia.

Endereço para correspondência:

<http://www.filosofia.pro.br>



# E OS PEQUENINOS, SENHOR?

## Inocência e culpa na Pastoral Educativa

Sandra Mara Corazza

**RESUMO** – *E os pequeninos, Senhor? Inocência e culpa na Pastoral Educativa.* A partir das palavras de Jesus, no *Evangelho de São Marcos*, e as iniciais de Comenius, na *Didactica Magna*, realizo uma análise interdiscursiva, ao modo de Foucault, para responder à questão *E os pequeninos, Senhor?* Inscrevo tais positivities em uma mesma série histórica, por encontrar a constância enunciativa do infantil, girando sobre dois eixos: o de sua inocência e o da culpa efetiva. Argumento que assim se constituiu o jogo de poder-verdade-subjetividade de nossa *Pastoral Educativa*. Pastoral que acontece com uma escatologia messiânica ao fundo, no sistema de uma *Santa Aliança*, para realizar o advento da *Terra Prometida*: a do *Sujeito-Verdadeiro* – função-lugar de linguagem que, na analítica da finitude moderna, se autorizara a tomar o lugar de Deus.  
**Palavras-chave:** *educação, história, infantilidade, governo, poder.*

**ABSTRACT** – *What about the little ones, Lord? Innocence and guilt in Educational Pastoral's.* Grounding on Jesus' words in St. Mark's Gospel and Comenius' foreword in *Didactica Magna*, I carry out an interdiscursive analysis, in Foucault's manner, to answer the question "What of the small children, my Lord?" I inscribe those positivities into one single time series, as I find the narrative constancy of the infant as spinning round two axles: the one of her innocence and the one of her effective guilt. I claim that the game of power-truth-subjectivity of our Educational Pastoral is established this way. A Pastoral that proceeds with a messianic eschatology on the background, molded as a Holy Alliance, to reach the Promised Land of the Real-Subject – linguistic function-place that, under the framework of the modern finality, empowered itself to replace God.

**Key-words:** *education, history, childishness, government, power.*

## Deixai vir a mim ...

*Jesus e as crianças*

*Algumas pessoas traziam-lhe crianças para que as acariciasse.*

*Mas os discípulos ralhavam com elas.*

*Vendo isto, Jesus se indignou e lhes disse:*

*‘Deixai vir a mim as criancinhas, e não as impeçais, porque o Reino de Deus pertence*

*aos que são semelhantes a elas.*

*Eu vos declaro esta verdade: quem não acolher o Reino de Deus como uma criança, não entrará nele’.*

*E ele as abraçava e abençoava, e lhes impunha as mãos.*

*(Bíblia, s.d., Evangelho de São Marcos, 10, 13-6, p. 1037)*

... **as inocentes**. Essas palavras evangelizadoras de São Marcos, acerca de *Jesus e as crianças*, nada mais fazem do que articular a relação entre o eixo da inocência infantil com a posição diferenciada que Jesus, na Galiléia, atribuiu às criancinhas. Fazendo-se homem, para viver entre os homens, com a intenção de os salvar, Jesus veio ao mundo, nascendo como uma criança. Criança que, por estar isenta do Pecado Original, perante os olhos de Deus, deveria receber, além de um lugar distinto, também um estatuto privilegiado. As crianças não eram responsáveis pela degradação humana, sendo, por isto, abençoadas. Jesus as chama para perto de si e estabelece, como condição de salvação, a seus seguidores adultos, que sejam como elas. Que se façam tal qual elas – **criancinhas, pequeninas** –, para acederem ao Reino Bem-Aventurado de Deus Pai.

O elevado estatuto espiritual, atribuído pelo discurso religioso às crianças – concebidas à semelhança do Menino Jesus –, será mais tarde retomado pelo discurso educacional. Retomado, deslocado e transformado, recorrentemente distribuído, a partir de outras condições históricas e práticas sociais. O sistema de dispersão e difusão de tal discurso não terá poucos efeitos de verdade e de poder culturais sobre o infantil: fixará a unidade do objeto “infância”; estabelecerá as formas de sua enunciação; determinará o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que o colocam em jogo; e reanimará a permanência do tema “infantil”, pela definição de um vasto campo de possibilidades estratégicas.

... **as culpadas**. No livro criacionista da genealogia de Adão, o *Gênesis*, encontra-se: 1. A fecundidade e a multiplicação, como ordem de Deus, para que homem e mulher povoassem a terra e a submetessem. 2. Durante a estada no Paraíso, não há qualquer referência a filhos nem a filhas, mas ao homem, “Macho e Fêmea”. 3. Somente após o Pecado, isto é, após o conhecimento do Bem e do Mal, e a posterior expulsão do Éden de Delícias, é que Adão se une à Eva, que concebe e dá à luz, por vez primeira, a dois filhos-homens, Caim e Abel. 4. As filhas (no feminino) são inscritas no dramático momento em que a

Bíblia refere as relações sexuais e a depravação humana, antes que as águas do dilúvio cubram toda a terra, por quarenta dias e quarenta noites, como castigo para as perversões da carne. Se as crianças-filhos/as não estavam no Paraíso, nem foram as que pecaram contra Deus, elas surgem, no discurso bíblico, como os “frutos” – filhos, e mais marcadamente, filhas – dos pecados humanos. Elas não eram culpadas do Pecado, mas dele participavam como seu produto, especialmente as filhas-crianças (cf. Bíblia, 1982, p. 26-27; s.d., p. 24-33).

Aqui, já se pode visualizar o aparecimento de uma regularidade enunciativa, constituinte do discurso ocidental acerca do infantil, e operada por dois eixos ativos: 1. O da isenção da culpa primordial e, portanto, inocência. 2. O da participação indireta na culpa e, portanto, possibilidade de culpa. Ao inventariar uma análise interdiscursiva, no campo do discurso religioso, da *Bíblia*, e no educacional, da *Didactica Magna*, terei, no momento oportuno, condições de examinar alguns deslocamentos desse duplo eixo para categorias de pensamento e para práticas políticas de governo dos infantis, cuja arqueologia encontra seus pontos mais fortes de inflexão no Sacramento do Batismo e na Pastoral Educativa (cf. Corazza, 1999).

Por enquanto, ainda descrevo o eixo da “inocência”, com a conseqüente dominação espiritual das criancinhas sobre os adultos, bem como o da “culpa”, que articulará variadas práticas com o infantil. Eixos, que serão utilizados pelo discurso educacional em processo de ordenamento racional e de institucionalização escolar, milhares de anos depois da Bíblia: na época em que as luzes celestes começam a bruxulear, por terem iniciado seu encontro com as terrenas.

## **Jumentinho atado: celeste privilégio**

Se, no princípio de tudo era a Palavra, esta, de origem divina, é que delega às crianças uma exemplaridade e mestria espiritual sobre os adultos. Em um dos cruzamentos do discurso religioso com a nascente positividade da educação escolar, encontra-se também tal forma de relação de poder. Em meados do século XVII, o pastor tcheco Jan Amos Comenius (Comênio, 1985), ao colocar sua *Didactica Magna* – ou *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* –, em um ordenamento baconiano, faz com que “Comenius” passe a ser o nome próprio, ocupante de uma posição de funcionamento na discursividade educacional, o qual potencializará práticas escolares de mais de três séculos no Ocidente. Práticas que, para falar do infantil, articularão saberes e poderes religiosos com os científicos e políticos.

Comenius introduz as primeiras referências às crianças pelo mesmo versículo de São Marcos, para justificar que elas não sejam apenas “o objeto” da reforma escolar, como também o exemplo da verdadeira regeneração humana, a cujo serviço coloca sua obra. Inscreve esse lugar discursivo reservado

à criança, ao tomar por fundamento a Palavra Sagrada. Logo após fazer a *Saudação aos Leitores*, refere o *Gênesis*, onde é narrada a criação do homem, e sua colocação num paraíso de delícias. Nas páginas seguintes, Comenius trata da perda do Paraíso, advinda da fraqueza e da traição do homem, dizendo que Deus se lamentará disso e o abandonará por algum tempo. Porém, por obra de Sua infinita sabedoria, graça e misericórdia, aquela criatura ingrata poderá reconquistar o que perdera.

A Igreja de Comenius – no caso, a Reformada – é a instituição que, por meio de seus “jardineiros espirituais”, faz reverdecer o Paraíso. Porém, vem fracassando nesta missão, pois a “nova plantação” degenerou-se. Deus, na Sagrada Escritura, e os homens sábios têm se lamentado por isso: “Invertido e estragado, tudo está destruído ou arruinado”. Contudo, resta um duplo conforto: primeiro, na Vida Eterna, o reencontro com o Paraíso Perdido; e segundo, o conforto de que, nesta vida aqui na Terra, também se pode renovar o Paraíso.

É nesse conforto terreno, que Comenius fundamenta a sua *Didactica Magna*, justificando-a como parte do caminho em direção a Deus e para o aperfeiçoamento da vida, que só pode ser renovada por “uma reta formação da juventude”. Após esta argumentação, é que Comenius principia a tratar dos infantes, retornando aos gestos e à significação de Jesus para com eles. Indaga, diante das palavras de São Marcos – “Mas que palavras são estas”? –, e responde: “[Jesus] proclama que só as criancinhas são merecedoras do reino de Deus, admitindo a participar na herança apenas os homens que se tenham tornado semelhantes às criancinhas!”

Então, Comenius dirige-se às próprias crianças, para exaltá-las em seu privilégio: “Oxalá vós, diletas criancinhas, possais entender este vosso celeste privilégio!” E justifica: “É vosso o resto de dignidade que ficou ainda no gênero humano”. Cristo, a graça de Deus, a herança da vida futura... “tudo isto é vosso, pertence-vos a vós particularmente (...), pertence mesmo só a vós, a não ser que qualquer outro, convertendo-se, se torne como vós”.

Apresentando a condição de que os adultos façam-se iguais às crianças, o discurso educacional, em processo de escolarização, cujo conjunto de enunciados é especificado nessas primeiras linhas da *Didactica Magna*, estabelece a centralidade que às crianças será atribuída por este discurso, como o religioso já fizera. Tal hierarquização, própria a cada um desses campos e, a um só tempo, comum a ambos, será alterada por injunções mostradas a seguir.

Ainda nas reterritorializações bíblicas de Comenius, encontramos que as criancinhas, não estando manchadas pelos pecados, são proclamadas “as legítimas herdeiras do patrimônio celeste”. Elas são as “criaturinhas inocentes” de Deus que, tendo recebido Suas graças, ainda não perderam o Paraíso de Delícias. Diferentemente do homem ingrato que, construído à Imagem Divina, não se mostrou digno dela, renegando esta prova suprema de Seu amor.

Se a corrupção, produzida pela soberba de Adão, invadiu toda a substância do ser humano, Cristo, ao enxertar, no próprio pecador, a árvore da vida –

“a natureza humana” –, não exclui senão a quem se exclui a si mesmo, por não crer. E se alguém quiser saber por que é que Deus tem em tão grande consideração as criancinhas e as aprecia tanto, por mais que reflita, não encontrará uma razão mais forte do que esta: “as criancinhas têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura das coisas humanas, em estado tão deplorável”.

Comenius fala aqui de “remédios” para a cura da condição humana degradada, dos quais, além de não escapar, as crianças serão suas principais destinatárias. Como Jesus, apresenta-as como mestres exemplares aos adultos, confirmando não somente sua posição diferencial dos adultos, como sua superioridade espiritual sobre estes: “nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar”, “(...) somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo”!

Nessa exortação, deparamo-nos com um dos eixos de nosso conjunto interdiscursivo, que mostra a regularidade moderna de práticas discursivas e não-discursivas do infantil: a de sua inocência (cf. Ariès, 1981). Porém, mais do que deslocar tal enunciado do campo religioso para o educacional, mais do que manter o estatuto infantil de “mestria”, de “espelho” e de “exemplo” para os adultos, Comenius condiciona o exercício dessa função aos seguintes critérios: “que as crianças saibam conservar a graça de Deus já recebida” e “manter-se limpas no mundo”. Por realizar esse deslocamento crucial, o pastor prescreve o “remédio” educacional como “o meio por excelência”, para atingir a consecução de tais critérios, já que “estas coisas podem ensinar-se mais facilmente às crianças que aos outros, pois não estão ainda dominadas pelos maus hábitos”.

Para Comenius, as crianças são as “plantazinhas do céu”, “do Paraíso”, “de Deus”. Compara-as a “novas arvorezinhas”, a quem se deve tratar com muito cuidado, para que cresçam “belas e fortes”, e seja possível “renovar o pomar”. Suas mentes são “simples e não ainda ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos”, e, por isto, “mais aptas para amar a Deus”. Uma das provas da alta consideração, em que Deus tem as criancinhas, é a passagem do *Evangelho de São Lucas*, em que Jesus ordena a seus discípulos que busquem uma jumenta e seu jumentinho, para partir de Jerusalém. Não é na jumenta, mas no jumentinho – que estava atado –, que Jesus monta. Comenius conclui que, mesmo que Jesus chame a si os velhos e os jovens, são “os mais jovens, não ainda subjugados pelo mundo, aqueles mais aptos para se habituarem ao doce jugo de Cristo”.

Ao crescimento quantitativo da instrução – em que as escolas e o método propostos por Comenius serão, ao mesmo tempo, uma arma de combate contra a Igreja de Roma e um atendimento às necessidades práticas de uma nova sociedade que se reestrutura –, será atribuída a principal responsabilidade por

essa reeducação, embora ela seja bem difícil: “não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado”. Nessa emergência, o discurso educacional, tal como o religioso, colocará, de um lado, as crianças em estado de graça, e, de outro, por oposição, os adultos, em estado pecaminoso.

Fica então apontada esta conclusão necessária: a reforma da Igreja e da sociedade, diz Comenius, deve começar pela educação das criancinhas. Pois, se é necessário que se apliquem remédios às corruptelas do gênero humano, deve-se fazê-lo por meio de uma educação sensata e prudente. Para isso, os educadores parentais devem ser afastados, porque não cumprem o seu dever, assim como poucos são os mestres que transmitem coisas boas. Se todos os adultos “estão corrompidos e tornaram-se abomináveis em todas as suas paixões”, só uma melhor condução das crianças, de que todos participem, poderá integrar “a salvação comum”. Ou, em caso contrário, devemos todos “aguardar o castigo de Deus”. Caso se queira, “Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações”, deve-se ordenar as escolas e fazê-las florescer, “a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos”.

Para crianças doentes de uma humanidade doente, o melhor de todos os remédios é a “Escola”: verdadeira e viva oficina de homens e viveiro eclesiástico, político e econômico. Remédios? são dados a quem está doente. Terão as plantazinhas de Comenius, definitivamente, adoecido? Que mal as terá feito decair do pedestal em que Jesus e o Pastor as tinham colocado?

## **Doença e morte das plantazinhas do Paraíso**

Com a articulação feita, inscrevi as positivities da *Bíblia* e da *Didactica Magna* em uma mesma série regular de acontecimentos, no que se refere à produção discursiva do infantil. Série que está constituída pelos seguintes elementos comuns: 1. Um lugar diferenciado dos adultos, atribuído pelo discurso religioso e pelo discurso educacional que se escolariza. 2. Uma forte potência de dominação dada a este lugar e à subjetividade infantil que o ocupa. 3. A necessidade de afastar os adultos parentais da educação das crianças e, em seu lugar, colocar aqueles que são aptos para educá-las. 4. A concepção de criança como um ser humano inocente, puro, imaculado, igual ao Menino Jesus, que o mundo se esforçará por degradar e manchar. 5. Uma figura de criança não carente, nem desprivilegiada, nem indefesa, nem necessitada da tutela dos adultos, mas o seu modelo.

O poder exercido nessa série histórica configurou uma forma de “poder espiritual”, que não foi mais do que um modo particular de relações entre os adultos culpados e as crianças inocentes. Seu traço distintivo teria sido o de que os modos de ação das crianças, por seu caráter exemplar, pudessem governar as ações dos adultos, sujeitando-os à força espiritual, que sobre esta rela-

ção de poder se exercia (cf. Foucault, 1991a, 1995b). Porém, como nunca foram encontradas relações de poder sem resistência, tanto a individuação infantil quanto as formas de subjetivação dos adultos, implicadas por esse poder, não seriam jamais “perdoadas”. Muitas “desforras” contra o ser infantil assim enunciado – não apenas diferente, mas hierarquicamente superior – que, desde o poder espiritual, começava a ser positivado, seriam logo perpetradas, modificando os modos de objetivação pelos quais o humano ocidental torna-se um “sujeito da infantilidade” (cf. Corazza, 1998b).

Se, por um lado, a infância, tal como a conhecemos, parece ser uma produção histórica do poder disciplinar dos tempos modernos, por outro, tal como descrevo – por esta análise de tipo arqueológica (cf. Foucault, 1972) –, o infantil pode ter emergido bem antes disto, com avatares diferenciados daqueles com os quais estamos familiarizados/as, e a partir de outras relações de poder. Ou seja, ao contrário da referida “dependência” das crianças (cf. Alvarez-Uria e Varela, 1991; Ariès, 1981; Larena, 1983; Narodowski, 1994), em relação aos adultos, aqui, no domínio discursivo do poder espiritual, são estes que dependem daquelas.

A *Bíblia* e a *Didactica Magna* seriam, para a história propriamente dita – a história *tout court* –, dois “livros” pertencentes a duas épocas cronologicamente distintas, mas que cunham, no âmbito da análise enunciativa, um mesmo tipo de poder: o que adota como estratégia o assujeitamento dos grandes aos pequeninos, com base no eixo de sua inocência em face do Pecado Original. Logo, mostrarei de que modo o poder espiritual desloca seu descontínuo, ainda em Comenius, para o segundo eixo: o da possibilidade da culpa, e mesmo o da culpa efetiva. Eixo pelo qual tanto a concepção de infantil será modificada quanto o poder espiritual transformar-se-á, por efeitos das práticas educacionais, de maneira mais ou menos duradoura.

Essa analogia entre as duas formações discursivas implica na constância enunciativa da concepção e do lugar espiritual da infância, como superiores aos dos adultos, justamente por sua forma de participação no Cristianismo. Mas, caso continuássemos pensando na mesma operação de poder de um e outro discurso, por que então Comenius dedicaria tanto esforço para produzir seu “método universal de ensinar tudo a todos”, e convocaria todos os cristãos e todos os Estados para que fundassem e mantivessem uma “rede universal de instrução de tempo inteiro”, onde “as escolas existissem para as crianças desde o regaço materno até sua morte”?

Se a criança fosse tão modelar e perfeita, de onde o Pastor, todos os reformadores, humanistas, utopistas, moralistas, legisladores, revolucionários da burguesia tirariam qualquer necessidade de que ela fosse educada? Por que e para que educar um ser perfeito e modélico? Em que sentido importaria falar de remédios para um ser identitariamente completo? Em outras palavras: quais necessidades práticas dariam suporte para que, desde o século XVII, fosse constituída para o infantil a Escola universal e obrigatória?



Devido a essas questões, ficaremos um pouco mais no texto comeniano, tratando-o em sua materialidade repetível de acontecimento, e na pergunta intrigante que esta implica, qual seja: firmemente fundado na inocência e na superioridade do infantil, deslocadas dos Evangelistas, de qual categoria enunciativa Comenius retira a necessidade premente de educar todas as crianças, pelo tempo inteiro de suas vidas?

A resposta é simples: podemos encontrar, em primeiro lugar, a constatação de que a natureza humana é boa e completa. Porém, após a Queda, o mundo a transforma em natureza de corrupção, advinda da “doença hereditária, descida até nós a partir das duas primeiras criaturas”. É preciso educar os humanos infantis, porque embora sejam, como todos, essencialmente bons, o mundo é mau, e os tenta com seus perversos exemplos e corrupção crescente.

As crianças devem ser educadas porque, estando no mundo, ficam sujeitas a suas tentações e, para que isto não ocorra, e, em não ocorrendo, para que se tornem em tudo, e cada vez mais, e sempre, semelhantes a Cristo, realizando na plenitude sua humanidade. É preciso educá-las para que sejam “verdadeiros homens”, isto é, “criaturas racionais”: “Em primeiro lugar, todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador”, escreve Comenius.

Pouco a pouco, em seu texto – e de um modo que se torna definitivo –, o Pastor introduz a imperfeição das “plantazinhas do Paraíso”, e a conseqüente necessidade de sua educação, com argumentos que desmantelam o eixo da inocência e da pureza infantis, e que apontam para o segundo eixo: o da participação das crianças na culpa humana, sendo, portanto, culpadas. Aliás, condição que atingirão, caso não sejam educadas.

Embora não tenham participado do Pecado, a ele as crianças estão indiretamente ligadas, já que são seus rebentos, e ao mundo estão diretamente ligadas, pois que vivem nele. Se não foram, primordialmente, culpadas, poderão vir a sê-lo, integrando a humanidade pecadora. Uma das passagens mais expressivas desta posição é a citação que Comenius seleciona de Cícero: “(...) apenas somos dados à luz e começamos a ser educados, rebolamo-nos continuamente em toda a espécie de imundícies, de tal maneira que parece que, juntamente com o leite da ama, bebemos os erros”.

Pronto! A criança que, no discurso da Bíblia, ainda não tinha vida, mas estava imersa em relações do poder espiritual, por efeitos da homogeneidade enunciativa da culpa – obtida pela descrição deliberada do cruzamento do discurso educacional que se escolarizava com o discurso bíblico –, decai de sua posição de modelo dos adultos. Então, não mais os sujeitando, fica igualada a eles como pecadora, e terá necessidade de ser purificada, de ter sua natureza sanada e redimida, de ser reconduzida para a fonte de onde derivou, isto é, à imagem e à semelhança de Jesus Cristo.

Somente as escolas, afirma Comenius, possibilitam que a criança realize seu percurso em direção a essa fonte. Incorporando, assim, como homem de seu tempo, algumas das qualidades requeridas pelos Estados nacionais emergentes, Comenius estabelece uma das principais naturalizações ocidentais do tempo de infância, ao afirmar que este é formado pelos melhores anos para educar – “como mostra a natureza” –, já que neles, sendo “a criança inábil para outras coisas”, apenas é apta para ser formada. Aqui, instituiu-se a designação da infância para a escolarização e convocava-se todos os governantes, pastores, educadores, para a missão da educação universal e liberal, que não mais se extinguirá.

Comenius exige providências que, já no século XVII, apresentam um caráter de urgência: se a cada “um interessa a salvação dos seus próprios filhos”, se “àqueles que presidem às coisas humanas, no governo político e eclesiástico, interessa a salvação do gênero humano”, é preciso que se apressem “a providenciar para que, desde cedo, as plantazinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade”.

O que vemos acontecer, nesse deslocamento, nada mais é do que duas cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito infantil em outra posição e função culturais: 1. De um estado e de uma condição superior e exemplar, as crianças são igualadas aos adultos como pecadoras. 2. No mesmo passe, por sua condição de “mais aptas a aprender”, de “melhor educáveis”, são lançadas em um estado de carência culposa, necessitadas de educação, mais do que o restante da humanidade.

A partir de agora, para que cada indivíduo e toda a espécie humana seja, aja e viva melhor, dirigindo-se para a beatitude da Vida Eterna, as crianças devem ser educadas. Pode ser que, para elas, tenha acabado de ser atribuída uma tarefa bem mais pesada de remissão da dívida e da culpa humanas: sob a forma de pagamento por aquela posição de dominância espiritual sobre os adultos, advinda do poder espiritual.

Por efeitos da conclamação de sua Pastoral Educativa, Comenius joga uma pá de terra sobre a criança ocidental primogênita – dominadora, inocente e exemplar –, “filha legítima” de mãe e pai religiosos. A segunda cria – dependente, culpada e carente – que desta morte advirá, será sempre uma “filha bastarda”, no sentido de que, para concebê-la, o saber educacional moderno toma o infantil do discurso cristão para combiná-lo com disposições científicas, políticas, econômicas.

Passará um longo tempo antes que esta criança se transmude numa outra por efeitos de novas tecnologias e estratégias de poder, saber, verdade. É justamente aí, nessa encruzilhada arqueológica de sua história, que a criança moderna, ao perder a supremacia modelar, vê começar, de modo correlato, a produção de sua vida, da qual ainda compartilhamos.

## Duas horas: carne culpada e corpo caçado

Como é que essa vida se gera? Podemos pensar que a *Bíblia* e a *Didactica Magna* não são dois discursos de dois mundos, mas dois momentos de uma mesma formação discursiva de um mesmo mundo, sua meia-noite e seu meio-dia: a hora em que os dados são lançados e a hora em que caem os dados (cf. Deleuze, s.d.). Mas, como é possível que a escritura deste ensaio afirme que o século dos evangelistas e o de Comenius constituam dois momentos de um mesmo discurso de um mesmo mundo? – perguntará, de modo sarcástico, a “história propriamente dita”.

Justifico essa posição, a partir da perspectiva adotada por esta escritura e de seus esforços para encontrar, no campo da cultura e da educação ocidentais, não estruturas atemporais acerca da infância, mas algumas das condições enunciativas que produziram a qualidade, o modo, o estado, a propriedade de “ser infantil”: em uma palavra, que produziram a “infantilidade”, esta de nosso presente. Por afirmar que a aproximação descrita não teve a função de esclarecer nenhuma continuidade cultural, nem de isolar o momento originário em que o enunciado “infantil” nasceu, sequer descrever algum mecanismo que tenha sido a causa de seu aparecimento.

E sim, apenas, por ter liberado o jogo de verdade, em que esse enunciado integrou o conjunto interdiscursivo delimitado. Por ter atribuído ao discurso religioso cristão e ao educacional escolar a relativa autonomia das práticas discursivas que a eles pertence, submetidos como estavam às regras do jogo histórico, as quais se impuseram, segundo uma espécie de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que falaram e falam no interior de tal conjunto. Por tratar seus discursos como práticas, que formaram sistematicamente aquele objeto “infantil” do qual falaram. Por haver operado nos espaços de rarefação dessas formações discursivas, onde o conjunto dos atos e discursos das “duas épocas” ocuparam pequenas regiões descontínuas. Enquanto as mutações intrínsecas pertinentes eram integradas a essas práticas discursivas, sem que fosse alterada a forma geral da regularidade por elas fornecida ao enunciado “infantil”. Também por ter desalojado algumas regras locais de transformação interdiscursiva, que definiram a existência e a identidade deste enunciado. Para o qual somente a descrição do uso que dele se faz e da maneira pela qual é manipulado poderá multiplicar suas rupturas, permutas e transformações, bem como definir se o que temos aqui e acolá é, exatamente, o mesmo enunciado.

Joguemos os dados que tomamos emprestados de Nietzsche. Hora em que os dados são lançados: a hora do cristianismo que inventa a má consciência, isto é, a culpa e a responsabilidade. Em função de sua própria existência, enquanto integrante da espécie humana, o infantil foi culpabilizado. Por sua vida, gerada no turbilhão irracional das tentações da carne de um mundo em pecado, ele foi responsabilizado.

Para o infantil, articulado pelo dispositivo de infantilidade, a invenção cristã reserva um papel central de sofrimento, já que ele é o que nasce da equação pecado-dor-castigo, ou da equação mulher-pecado-criança, o que dá no mesmo. Sua vida é o testemunho e a prova irrefutável da queda. Vida que precisa ser justificada, pelo sofrimento, para ser redimida e, só assim, ser possível de reconciliação com a perfeição. Do infantil, o Cristianismo fez um ser faltoso e culpado, alguém que deve sofrer e expiar simplesmente por existir.

Essa primeira hora é a que, definitivamente, invalida, impossibilita e elimina o eixo da inocência soberana do que é infantil e coloca, em seu lugar, o exercício recorrente das relações do poder adulto com uma infância faltosa e carente. Então é hora de fazer de sua vida, de seu corpo e da sua alma, fenômenos morais e políticos, por lhes imputar os mesmos erros, por recriminá-los amargamente, por acusá-los sem cessar.

Essa “culpa do infantil” passa a integrar a epistemologia ocidental que pensará cientificamente a criança, pensando-a sempre no registro moral. O elemento genealógico privilegiado das práticas educacionais. O princípio, a um só tempo transcendental e muito concreto, de nossa desmedida “vontade de infância”, a ser fortalecida e solidificada pelo dispositivo de escolarização. Essa é a hora que permite afirmar: – É por tua culpa que decaímos, diz-se à criança. Deves interiorizar toda nossa dor, até que chegues a dizer: – Sim, é por minha culpa.

Segunda hora, a da caída dos dados: aquela em que os séculos que se iluminam com as Luzes da Razão configuram os campos da Cultura, da Família, da Escola, produzindo a nova vida da criança, após sua morte-em-vida. Hora em que o humano busca afastar o divino e o espiritual, e inicia sua caça à infância, tomada em situação de menoridade racional e moral, da qual ela própria é culpada. Hora de atribuir a este ser “de menor” a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento, e de fixar sua necessidade inelutável de ser dirigido pelos indivíduos adultos. Hoje, temos trezentos anos mais do que naquela época e ainda jogamos com os mesmos dados?

Se interrogarmos a cada uma dessas horas não do lado de seu sentido mas do lado de sua função, não negaremos as mutações na base enunciativa daqueles que adquirem o direito de assim proferir o enunciado “infantil”, dos espaços institucionais de onde este enunciado emana, e das posições que os sujeitos desta enunciação ocupam. Se interrogarmos cada uma dessas horas do lado de sua função, recolocaremos os dois momentos desse discurso no seu elemento genealógico que são as relações de poder. Assim, não diremos que um dos dois discursos é mais verdadeiro do que o outro, nem que eles dizem a mesma coisa acerca do infantil, ou que eles adotam a mesma perspectiva, tampouco que falam do mesmo ponto de vista. Não diremos isso, porque, do ponto de vista da produção da infantilidade, as relações desses dois momentos do discurso com o poder são diferentes.

O que diremos é que o primeiro momento, da Bíblia, enfatiza o nível estratégico de poder para a produção do infantil: toma o poder espiritual desencarnado da infância sobre os adultos e, quase no mesmo movimento, passa a reorganizar e fundamentar o poder corporal sobre a infância. O segundo, de Comenius, opera em um nível tático, porque fala com propriedade do poder corpóreo que se exercerá sobre a criança, falando dele para melhor o exercer. Ambos encontram seu ponto máximo de inflexão na educação escolar.

Nos espaços e tempos históricos que existem entre a Bíblia e Comenius, o que há é uma individualidade de “criança incorpórea”, embora seja carne, e carne culpada, sofrida, atormentada. Por isto, esta carne era, ora surrada e submetida, ora declarada livre de toda coação exterior, soberana, exemplar. Mas era uma carne genérica e vaga, “meta-física” até, cuja necessidade de moralização será também geral. Uma carne que começara a ser guiada nas instruções catequistas e continuada pelo exame e direção de consciência, instrumentos apropriados pelo Cristianismo do mundo greco-romano, e depois dispersos em outro tipo de práticas.

O humanismo da Renascença começará a pedir clemência para essa carne mortificada, exigindo a diminuição do látego e a supressão de seu aniquilamento, para poder construir o corpo infantil. Fará isso menos por força de seu sentimento humanitário, e muito mais porque este corpo era necessário para as novas relações comerciais, para a riqueza econômica, para o novo sistema de crédito, para as possibilidades culturais e artísticas, para a urbanidade, a civilidade, as boas maneiras, a governamentalidade que se anuncia?

Antes desse tempo, como vimos na Bíblia, existia apenas o filho: Jesus feito Menino, filho portanto. A formação cristã tratou da criança-filho, não contemplou “a criança”. Esta, apartada de alguma maneira do filho e da filha, somente será criada pelo humanismo, seguida da produção do “aluno” e da “aluna”, apenas criados pelo poder que disciplina, por educar e escolarizar. Isso acontece quando a educação se torna política, quando passa a ser um dos ramos da política e do bom governo do Estado. Aí então se precisará fabricar mais do que “homens”, como queria produzir Comenius, em suas *Verdadeiras e Vivas Oficinas de Homens*. Em nossos modernos *viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos*, precisar-se-á também de crianças e de seus corpos.

Para fazer tais corpos, é preciso conhecê-los, em suas mais ínfimas particularidades e idiossincrasias, para os classificar, dentro da massificação populacional. Somente as ciências – as denominadas “humanas” (cf. Foucault, 1968) – sistematizarão os saberes e os poderes necessários para normalizar esse novo “infantil”. A partir delas, nunca mais as palavras e as coisas de infância serão enunciadas apenas pelo poder espiritual, consubstanciado em *Jesus e as crianças*, mas disciplinadas, e dispostas como peças, na complexa construção estratégica da governamentalidade moderna: para aquém e muito além dos eixos enunciativos da inocência e da culpa.

## A vontade de viver

As modernas tecnologias do poder-saber educacional, já dispostas por Comenius – a serem modificadas, distinguidas e totalizadas nos séculos ulteriores –, organizar-se-ão primeiramente sob a forma de “arte”, isto é, uma técnica em conformidade com certas regras. Arte de governar, que adota por modelo a Deus quando impõe suas leis sobre suas criaturas, do mesmo modo como o Rei imita o governo da natureza por Deus, ou o governo do corpo pela alma (cf. Foucault, 1991a).

Mas, assim como para os Estados modernos, nem o poder do Rei nem o de Deus fornecerão os mecanismos suficientes para governar os novos corpos infantis. A partir do momento em que eles passam a ser concebidos como parcela de uma população – “a infantil” –, para os governar será preciso um outro tipo de poder: o poder moderno, surgido em relação com uma questão de governo. Tal poder, para se exercer, precisará de outra racionalidade – não aquela da obediência inquestionável à palavra divina, nem mesmo a de uma violência soberana que proteja a sociedade – que será fornecida pela razão de Estado, servindo apenas para reforçar o próprio Estado. Estado que, no século XVIII, integrará numa nova forma política: a antiga tecnologia de poder pastoral, originada nas instituições cristãs, e o ampliará por todo o corpo social, encontrando apoio não mais em uma instituição religiosa, mas numa multiplicidade institucional, do qual fará derivar sua tática individualizante, a um só tempo pastoral e política.

A educação escolar, mais do que ser tributária da racionalidade desse Estado, nasce dela e só nela se justifica. Por isso, Comenius, embora inicie sua *Didactica...* pelo discurso bíblico sobre as crianças, coloca-se na diagonal da imagem pastoral de infância, no preciso momento em que convoca todos os homens de Estado para organizar as escolas. E, assim fazendo, mais do que preparar o caminho para a felicidade celeste e para a vida eterna, constrói sua arte de ensinar para reforçar a produtividade de um Estado que os séculos anteriores estavam preparando. A criança-aluna – não mais somente filho e filha, não mais apenas criança – e sua educação só podem ser pensáveis pela razão de Estado, que é a que fornecerá as técnicas e estratégias necessárias para educá-la.

Para Comenius – e para as “pastoras” e os “pastores” que o seguirão –, sua alegada “arte universal de ensinar tudo a todos” não é nenhuma virtude de taumaturgo, nem uma arte de educar segundo leis divinas ou da natureza – embora a *Didática Magna* tenha, em cada página, muitas referências a elas –, e sim uma nova arte, cada vez mais racional e mais política, que entra em consonância com a potência de um Estado, cuja meta é aumentar esta mesma potência, tanto em intenção quanto em extensão.

Ora, como já vimos, no texto de Comenius, as “arvorezinhas do Céu”, no fim das contas, deveriam ser podadas e transplantadas aqui na Terra mesmo, e

não para qualquer finalidade que não fosse essencialmente moral, para que se tornassem criaturas racionais. Ou seja, é do poder de polícia que a *Didactica Magna* trata: um poder que estende suas atividades a todas as situações, a tudo o que é realizado pelos humanos e que os vigia, enquanto seres ativos, vivos e produtivos.

Tal intervenção moral-racional, no domínio da educação escolar, exerce seu poder político sobre as crianças, proporcionando-lhes um pouco mais de vida, e, ao fazê-lo, proporciona também ao Estado, um pouco mais de força. O objetivo específico da polícia define-se como a vida em sociedade de indivíduos vivos; por isto, a polícia vela sobre o que está vivo. É sua missão garantir que o humano sobreviva, viva, e inclusive faça algo mais do que viver (cf. Foucault, 1981).

Calcada na racionalidade do Estado moderno, a forma de educação comeniana cria regras de poder que, por sua vez, criam o tipo de razão dominante na educação escolar. Essas regras corporificam-se em uma máquina física universal, embora subordinada à concepção religiosa e humanitária – idéias de Deus e de Natureza –, a qual, para funcionar, pressupõe a constituição de um certo tipo de saber, correlato à da razão de Estado: um saber concreto, preciso e ajustado à potência do Estado.

Se a Estatística foi o domínio onde o saber de Estado se desenvolveu, a Pedagogia será o domínio em que a arte de governar os infantis e suas vidas se produzirá. A Pedagogia consubstanciará a educação escolar, sendo, ao mesmo tempo, uma arte de governar e um método para analisar tanto as populações quanto cada indivíduo pedagogizado, porque sua racionalidade foi, desde o princípio, individualizante e totalitária, como pode ser constatado na *Didactica* – magna enunciação do poder de polícia pedagógica.

A partir de então, os discursos sobre a vida de cada infantil e sobre a população infantil – seu bem-estar e felicidade –, entram em um espaço de fermentação no próprio campo do exercício do poder de polícia pedagógica: incitação institucional a falar da infância e a falar cada vez mais, tendo em vista a arte de torná-la governável – isto é, capaz de levar uma vida útil, dócil e prática – para, dentre outras necessidades estratégicas, aumentar as forças do nascente Estado capitalista.

Será, dentre outros, Rousseau quem, no Oitocentos, falará até a exaustão dessa arte de governo das crianças, associando o infantil, após uma longa gestação, ao primitivismo, ao irracionalismo e ao pré-logismo. Da infância assim significada só poderá falar, porque as Luzes estarão enterrando um antigo regime social, político, econômico, cultural, e também um antigo modo de relações entre crianças e adultos. Estes não serão mais os mesmos, desde que começaram a ser vistos e enunciados a partir da atitude de Modernidade, qual seja, a concepção do humano como sujeito individual, autônomo, racional. Aquelas também não serão mais as crianças que eram, pois estarão tomadas, a

partir de agora, em referência a tal Sujeito-Uno: aqui é que começa a produção de sua vida como o “outro” do adulto, colocada sob a égide da menoridade, dependência, carência, inferioridade, necessidade de suplência (cf. Corazza, 1998c). Pois, se não são, ainda, moralmente autônomas e racionais, deverão vir a ser por esforços da pedagogização.

Finalmente, terá emergido o corpo infantil que só apareceu porque decaído. A educação escolar fará sua parte, enquanto tecnologia de governo que, se parecia fazer entrar a alma moral da criança no palco da história, não é menos do que uma das transformações históricas nos modos como esse corpo vem sendo investido pelas relações de poder-saber que estabelecemos com o infantil.

Relações que, desde duas tramas históricas distintas, em dois campos homogêneos, aconteceram em um espaço, segundo uma lei e como efeito de raridade, pelos quais não houve reduplicação, nem texto embaixo da superfície. Ao contrário, deram-se pela descrição explícita de uma infância tornada um “caso de polícia”, por efeitos da qual poucas coisas puderam – e podem – ser ditas acerca do infantil, a não ser as seguintes regularidades enunciativas: 1. O infantil existe. 2. É específico. 3. É inocente. 4. Integra a humanidade. 5. É culpado: pecou, é irracional, é imoral. 6. Deve ser educado, racionalizado, moralizado, salvo.

Assim o infantil foi constituído, na história da infantilidade, pelo conjunto daquilo que foi dito no grupo de todos os enunciados, e daquilo que foi exercido por todas as práticas não-discursivas que o nomearam, descreveram, explicaram, contaram seu desenvolvimento, indicaram suas diversas correlações, julgaram-no e eventualmente emprestaram-lhe a palavra. Palavra que, primeiramente, articulou, em seu nome, discursos que deviam fazer passar por seus, tal como no Batismo. Palavra que, depois, será tomada em nome próprio, conformando todas as vicissitudes que lhe tocou viver, até hoje.

## Os peixinhos danados na água da salvação

*Em nossos dias*, o rito cristão do batismo de crianças é celebrado por meio dos seguintes símbolos: 1. *Água* – Símbolo da vida. Na água, somos gerados para a vida, e na água batismal as crianças são geradas para a vida divina. 2. *Óleo* – Aplicado no peito da criança, significa uma massagem espiritual que é feita junto ao coração para que a criança tenha condições de assumir e viver a vida cristã. Aplicado na testa, significa a consagração ao Senhor. Assim como os reis antigos da Bíblia eram ungidos na fronte, assim a criança é ungida para significar que, a partir do Batismo, pertence ao Senhor. 3. *Vela* – É acesa pelo pai, no Círio Pascal, símbolo do Cristo vivo e ressuscitado. Significa que, em Cristo, a criança torna-se “luz” e deve iluminar o mundo em que vai viver. Os pais devem ser a primeira luz na vida da criança e indicar-lhe o caminho a



seguir. Isto se fará pelo exemplo e testemunho, que é a melhor maneira de ensinar (cf. *O sacramento...*, s.d.).

Para os cristãos, atualmente, o batismo reveste-se das seguintes significações:

1) Um começo novo para o homem, um renascimento, uma nova criação. Com este começo novo, desaparece a escravidão do passado e funda-se, de maneira definitiva, a esperança. Começa uma nova história, a história da liberdade, na qual o homem pode inserir-se por livre opção. 2) É necessário à salvação. No *Evangelho de João*, está escrito: “Em verdade, em verdade vos digo, quem não nascer da água e do Espírito Santo não poderá entrar no reino de Deus”. Isso constitui uma paraclese, ou seja: ao mesmo tempo, uma advertência, um mandato e uma consolação, e apela à liberdade de opção do ouvinte. 3) Encontra-se em conexão com a missão de evangelizar. O batismo aparece como a forma pública de expressar a profissão de fé, que tende ao batismo como sua plenitude. 4) Pelo batismo, somos libertados do pecado original, submetendo-nos ao Senhor. Através do batismo, Cristo ressuscitado torna-se o conteúdo e o critério de nossa salvação. Daí sua significação salvífica: somente se salva quem for batizado. 5) Somos inseridos numa nova relação humana, tornando-nos membros da Igreja. Nela entramos por este novo nascimento, que possibilita uma vida nova na liberdade e no amor. Nesta vida nova, irrompe a nova criação. 6) O batismo é uma prática que exige fé. A fé, enquanto entrega total da pessoa a Deus e aceitação de sua graça, é condição *sine qua non* para o batismo. 7) O sacramento do batismo não é um “sinal mudo”. A palavra proclamada faz parte do sacramento, bem como o “banho de água”, no qual a “semente incorruptível” da Palavra de Deus produz seu efeito vivificante (cf. Zilles, 1995).

*Na sua origem grega*, o termo “batismo”, etimologicamente, significa o ato de mergulhar, imergir, banhar. Conota um elemento líquido, a água. É o primeiro dos sete grandes sacramentos da Igreja Católica. São Gregório Nazianzeno resumiu o batismo: “é o mais belo e o mais magnífico dom de Deus. Chamamo-lo de dom, graça, unção, iluminação, veste de incorruptibilidade, banho de regeneração, selo de Cristo, e tudo o que existe de mais precioso”. Dom, porque é conferido àqueles que nada trazem. Graça, porque é dado até a culpados. Batismo, porque o pecado é sepultado na água. Unção, porque é sagrado, tais são os que são ungidos. Iluminação, porque é luz resplandecente, que faz o neófito passar das trevas à luz. Veste, porque cobre nossa vergonha. Banho, porque lava os pecados. Selo, porque nos protege e é o sinal do senhorio de Deus.

Sendo a água o símbolo dos abismos que ameaçam a humanidade, ser imerso nela significa penetrar na profundidade dessa ameaça, e emergir significa passar pela morte, vencer as forças hostis: implica em purificação e liber-

tação. A água é também o símbolo da força que dá a vida, e o rito batismal significa renascer para uma vida nova. O batizando passa da “morte do pecado” e da condição de “homem velho” à vida da ressurreição e de “homem novo”. O Batismo é o rito que simboliza a transição da morte para a vida. Por ele, fica expressa a auto-transcendência permanente do homem. A água, no batismo, é, antes de tudo, o grande dom da criação para o homem, para sua vida.

**O documento mais antigo** que trata sistematicamente do batismo é o livro *De Baptismo*, de Tertuliano, escrito entre os anos 200-205. Ele inicia pela louvação do “sacramento da água”: “desta água que lava nossos pecados contraídos no tempo de nossa cegueira original e nos liberta para a vida eterna”. Para Tertuliano, Deus serve-se das coisas humildes, como a água, para realizar seus planos. De modo irrefutável, nós somos “os peixinhos”, que nascemos na água, e que, segundo nosso *Ychtyis*, “só somos salvos permanecendo na água”.

No capítulo relativo ao *Batismo de crianças*, Tertuliano adverte que não se deve batizar temerariamente: “Não queirais dar o santo aos cães e lançar a pérola aos porcos”. Além de testemunhar a prática de batizar crianças, já no início dos 200, sua argumentação contrária registra que as justificativas, já então, possuíam o caráter pastoral do presente. Caráter que articula o batismo a compromissos relativos à educação cristã dos batizados, por parte de pais e padrinhos (cf. Zilles, 1975).

**Desde os séculos IV e V**, generalizou-se a prática de batizar as crianças. Na *Constituição Apostólica de Hipólito* (cerca de 215), lê-se: “Primeiro deveréis batizar os pequenos. Todos os que podem falar por si. Para aqueles que não podem falar em seu próprio nome, deverão fazê-lo os pais ou um outro que pertence à sua família”. Por volta de 240, Orígenes afirma, em suas homílias, que a Igreja recebeu a tradição apostólica de batizar crianças. O *Evangelho de Lucas* menciona três vezes o batismo de crianças, e Gregório recomenda protelar o batismo até a idade de 3 anos, desde que não exista perigo de morte.

No tempo de Santo Agostinho, em meados do século V, o batismo já era uma prática universal. Ele a justifica por intermédio da doutrina do Pecado Original. Ensina que todos, sem exceção, pecaram em Adão, e formam uma *massa damnata*. Tal pecado privou o homem da justiça original e do adjutório da graça: todos pecaram e herdaram a concupiscência, a ignorância e a mortalidade. Permaneceu, contudo, a liberdade de poder ou não pecar. Por esta razão, todos precisam da graça libertadora ou redentora de Cristo. Esta graça chega ao homem através do batismo, motivo pelo qual também as crianças devem ser batizadas: mesmo que não tenham culpa pessoal, mesmo que sejam batizadas sem a disposição normal, ou seja, sem a fé pessoal, que não lhes pode ser exigida, em função de sua tenra idade.

*No Concílio de Cartago*, em 418, os cerca de duzentos bispos falaram pela primeira vez no Pecado Original, usando o termo *vitium originale*. Eles afirmaram que o batismo das crianças era ministrado *in remissionem peccatorum*, ou seja, para a remissão do Pecado. O Concílio de Orange, de 529, repetiu a doutrina de Cartago e acrescentou que, pelo Pecado Original, a vontade humana foi ferida em sua liberdade, enfraquecida pelo mal, mas não destruída. Tomás de Aquino, no século XIII, defendeu o batismo das crianças a partir do Pecado e da fé da Igreja, distinguindo o *habitus fidei* do *actus fidei*: embora, as crianças sejam incapazes do “ato de fé”, o batismo lhes fornece “o hábito da graça”, que as capacita a posteriores atos de fé e caridade.

A obrigatoriedade de batizar os recém-nascidos começou na segunda metade do século VI, com o Édito *Romanus XI*; e, na Espanha, foi confirmada pelos Concílios de Gerona (517), de Lérida (524), e de Toledo (681) (cf. Zind, 1987, p. 18-19). O Concílio de Trento, em 1546, reforçou o relacionamento entre a doutrina do Pecado Original e o batismo das crianças. Ainda no século XVI, os anabatistas rejeitaram a validade deste batismo. No XX, ressurgiu a discussão sobre tal prática, em torno de sua conveniência pastoral. Mas, tanto o Concílio Vaticano II, quanto o Papa Paulo VI, em 1968, ratificaram o batismo das crianças em sua vinculação com o Pecado Original. Ratificação vigente até hoje (cf. Zilles, 1995).

## Vidas depois da vida

*Infância para o Outro*. Alguns historiadores da infância admitem a presença do infantil nas culturas, por eles chamadas, “primitivas”. Nelas, a criança era, precocemente, obrigada a participar de processos de adultização, promovidos por cerimônias iniciáticas que davam acesso ao uso das armas ou à atividade sexual. Nos estudos etnográficos e antropológicos – como os de Margaret Mead sobre a comunidade Samoa, ou os de Lévi-Strauss sobre a tribo amazônica dos índios Nambikwara –, descreve-se que as crianças recebiam um tratamento ambíguo por parte dos adultos. Tratamento que ora se exercia na direção do infanticídio, ora atendia a suas necessidades básicas (cf. Cambi e Ulivieri, 1988; Pollock, 1983; Trisciuzzi e Cambi, 1989).

Para essa perspectiva historiográfica, a infância era dotada de um valor coletivo para a comunidade primitiva. Era “uma infância para o outro”, cuja identidade era tida como socialmente subalterna, embora estivesse colocada no centro da vida social, e fosse significada enquanto “começo do mundo e garantia da continuidade do grupo”. Tal situação não se modifica muito no mundo greco-romano. Embora, neste, prevalecesse a imposição da regulação, do domínio e da violência, representada pelo “medo ao pai”: pai, como senhor da vida e da morte, presente nos mitos, como no de Édipo, e expressa juridicamente na lei do *pater familias*.

As figuras autoritárias e violentas do pai e seu substituto, o Mestre, são consideradas provas da “falta de sensibilidade especial ao mundo da infância”. Falta, decorrente da principal característica da sociedade greco-romana, que valorizava a figura do adulto viril. Figura cujo corpo encarnava a força e a harmonia, e em cuja mente predominava a racionalidade. Sociedade que considerava a infância um período irracional, marginal, uma fase imperfeita, embora preparatória. Para ela, a vida da infância não era valorizada, mas, ao contrário, sobrevivia “na sombra do cotidiano”, sendo decretada, implicitamente, como insignificante.

Para Ariès (1975, 1981, 1986), foi o desenvolvimento da cultura escrita e das estruturas educativas – relacionadas a fatores demográficos e sociais, como a diminuição da mortalidade infantil, a extensão das práticas contraceptivas e novas formas de vida familiar –, difundidas a partir do século XII, que configurou as possibilidades de emergência da sensibilidade moderna para com a infância. Sensibilidade que teve uma gestação longa e gradual, a partir da segunda metade da Idade Média, e que se impôs como um movimento em constante progresso.

O historiador afirma que, na Roma Imperial, também é possível encontrar uma correlação entre a educação, à maneira grega, e a valorização da infância, expressa pelo lugar que esta ocupava na arte e na decoração; por numerosos epitáfios, em que os pais narravam sua tristeza pela morte dos filhos, cuja idade era indicada com precisão, em meses e dias; por Plauto, que assinalava a importância do lactante no grupo das nutrizes; e por Terêncio Varrão, que descreveu um pai que, com carinho, segurava nos braços um filho recém-nascido.

Durante a Idade Média, a infância teria perdido essa peculiaridade positiva que tivera nos primeiros tempos romanos e se dispersara, sendo a criança vista como um “homem pequeno”, que logo deveria tornar-se um homem completo. Ou seja, a infância teria voltado a ser o que era na Roma Republicana: uma imagem negativa, tal como Catulo comparara – “estúpido como uma criança” (Ariès, 1986).

Distinguindo entre a infância, tal como era percebida na Roma Imperial e na Republicana, Ariès mostra que, neste duro ambiente de guerreiros, a debilidade física e racional da criança representava uma fase imperfeita e marginal da vida, não parecendo nada agradável nem gentil, sendo, ao contrário, “intolerável”. Foi necessário que a cultura ocidental dotasse o Menino Jesus com o atributo de “divino”, para que este também se livrasse de tal significação negativa, e as crianças pudessem representar as almas dos mortos e os anjos celestes.

*Do “Bem”.* Com o Cristianismo, ocorreu uma primeira ruptura na antiga imagem negativa ou insignificante da infância (cf. Trisciuzzi e Cambi, 1989; DeMause, 1995; Lyman, Jr., 1995; McLaughlin, 1995; Ross, 1995). Também

Ariès (1981), em 1960, sublinha a importância da cristianização dos costumes, dos séculos XIII ao XVII, para o nascimento do sentimento moderno de infância. Analisa as imagens das crianças santas, do Menino Jesus e da Virgem Maria. Ressalta o respeito que o cristianismo conferiu à alma imortal das crianças. Respeito que forjou a nova sensibilidade, em tudo oposta à antiga indiferença por sua morte, que fazia as pessoas enterrarem os cadáveres das crianças nos jardins, como se fossem cães ou gatos.

O processo de cristianização do Ocidente começou a pensar e a propor que a criança já continha a personalidade de um homem – “como normalmente acreditamos hoje”, acrescenta Ariès. Tal processo articulou as mudanças das condições demográficas às influências cristãs que respeitavam, na criança batizada, sua alma imortal. Essa nova importância dada à personalidade das crianças precedeu, em mais de um século, a mudança das condições demográficas, o malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, por efeitos dos quais a idéia do “desperdício necessário” da mortalidade infantil desaparecera.

Em 1973, Ariès (1981, *Prefácio*) reafirma a importância da influência do cristianismo para a produção moderna do sentimento de infância, acrescentando que a “história do batismo” das crianças ainda está por ser feita. Lamenta não tê-la abordado, e afirma esperar que ela tente algum “jovem pesquisador”. Porque esta história permitiria reconhecer a atitude ocidental diante da vida da infância, em épocas remotas e lugares ermos, pobres de documentos: “não para confirmar ou modificar a data do início de um ciclo, mas para mostrar como, dentro de um polimorfismo contínuo, as mentalidades antigas se transformaram aos solavancos, através de uma série de pequenas mudanças”. A história do batismo funcionaria como “um bom exemplo deste tipo de evolução em espiral”.

Em 1979, o historiador escreveu que a significação negativa – atribuída à infância pelo mundo greco-romano – mudou ao longo dos séculos II e III, em termos de um modelo distinto de família e de criança. Porém, não por méritos do cristianismo, já que “os cristãos somente se apropriaram da nova moral” (Ariès, 1986). De todo modo, diz ele, vale lembrar que o Evangelho realiza uma precisa e explícita valorização da infância, quando fala de um abrangente “ser humano”, que se refere “a qualquer um, de qualquer idade e condição, filho do único Pai e igual a ele”. Traz como exemplo o *Discurso da Montanha*, em que as crianças são descritas como puras de coração, simples, desejosas de amor, necessitadas de proteção e também as mais próximas a Deus.

No cristianismo primitivo, teria existido um amplo reconhecimento do valor da infância, que penetrou nos rituais da Igreja – como o renascimento no batismo – onde a criança ia vestida de branco; em seu lugar central, nas imagens religiosas da Sagrada Família; em sua importância, manifesta pela existência de sepulcros infantis nas catacumbas. Nessas práticas religiosas, a infância de Cristo representava o modelo ideal da vida infantil e adulta.

Através do batismo, os adultos deveriam tornar-se tais como as crianças, e modelar a própria vida ulterior, imitando Cristo-Menino. Já com a fusão do Cristianismo na sociedade romana, sancionada pelo Édito de Constantino, em 313, teria ocorrido uma profunda mudança neste modo de ver a infância: prevalecera a imagem antiga que a inferiorizava. As crianças eram concebidas como socialmente marginais e como sujeitos aprisionados ao Pecado Original: naturalmente orientados ao mal, e necessitados de correção, controle e formação.

Se o surgimento do Cristianismo introduzira perspectivas menos sombrias para as vidas das crianças, foram as ditas “decadência do Ocidente” e a incorporação das culturas “bárbaras”, pelas tribos de civilização romana, no mundo mediterrâneo, que resultaram no triunfo da religião sobre os piores abusos cometidos com as crianças na Antigüidade. Para a civilização romana, toda criança possuía um intelecto a ser desenvolvido e uma alma a ser salva. Mas a ambivalência entre esta concepção e aquela de sua fraqueza e marginalidade continuaria presente em toda a época romano-cristã.

O Cristianismo empenhou-se em destacar o nascimento e a primeira infância de Cristo, para explicar a natureza do parto virginal e da infância humana. As crianças não eram concebidas como totalmente más, enquanto “virgens de pecado”. E, por representarem novos adeptos em potencial, interessavam à Igreja pela utilidade de sua função na disseminação da fé cristã. Os padres da Igreja passaram a fomentar a compaixão pelas crianças, porque elas tinham alma, eram importantes para Deus, e, principalmente, porque eram educáveis: não se devia matá-las, nem machucá-las ou abandoná-las. No século IV, a Igreja fez pressão sobre o Estado para que proibisse, pela legislação, todas as práticas de infanticídio, intencional ou tolerado, que colocavam em risco as vidas das crianças, ao mesmo tempo, em que fortaleceu mecanismos para dotar de importância crucial o papel da mãe na criação dos filhos.

**Do “Mal”.** Durante a Idade Média, a teologia cristã sustentou o predomínio da imagem negativa da infância e uma prática autoritária no governo das crianças. Crianças que eram então avaliadas por sua natureza má, e pelo testemunho que dão da culpa original que todo o gênero humano traz impressa. Tal justificativa religiosa aliava-se à alta mortalidade infantil, nas classes populares, determinada pelas condições de vida, pobreza, higiene, e a carga que representava um filho para a economia da família, com o risco de maior empobrecimento daí decorrente. Nas classes abastadas, a infância não fugia desse mesmo parâmetro, sendo as crianças iguais aos servos, deixadas à margem dos palácios, submetidas à autoridade do Mestre, cuja educação funcionava de acordo com esta mesma imagem negativa.

Santo Agostinho, em *Confissões* e *De civitate Dei*, define a infância como “uma idade não inocente”, nutrida por ciúmes, sujeita “sem qualquer resistência à carne”, dedicada aos “prazeres viciosos”, a “ações vergonhosas, cruéis e ímpias”. Ele explica o que entende por “pecado da infância”: “Se deixássemos

o filho do homem fazer o que lhe agrada, não há crime em que não se precipitaria”. Para o teólogo, a infância é o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humana corrompida precipita-se para o mal. Deste modo, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito, esmagado pelo peso do Pecado Original.

Sentindo-se moralmente culpado, Agostinho indaga, nas *Confissões*: “Fui concebido na iniquidade (...) é no pecado que minha mãe me gerou (...) onde, portanto, Senhor, onde e quando fui inocente?”. O pecado de uma criança, como, por exemplo, o de desejar o seio chorando, em nada difere do pecado de um adulto: “Não é um pecado desejar o seio chorando? Pois se eu desejasse agora, com o mesmo ardor, um alimento conveniente à minha idade, seria alvo de zombaria (...) trata-se portanto de uma avidez má, visto que, ao crescer, nós a debelamos e rejeitamos” (cf. Badinter, 1985).

Quanto às palavras de Jesus, “Deixai vir a mim as criancinhas”, Agostinho diz que Cristo não quis expressar a inocência infantil, e sim provar sua suprema humildade. Ao mesmo tempo, Jesus estabelecia que a vontade infantil era tão negativa, no sentido de uma ausência da verdadeira vontade, que não podia ser nunca má e opor-se conscientemente à vontade de Deus. Mas, como para todas as criaturas, também para as criancinhas, incluídas as de peito, existia lugar no plano divino – desde que fossem severamente educadas. Esse pensamento agostiniano seria retomado, até o fim do século XVII, influenciando as práticas educacionais, que concebiam a infância como uma fase da vida contra a qual se devia lutar, por ser um estado negativo e corrompido.

No ano 413 d.C., São Jerônimo escreveu ao pai de uma menina recém-nascida, vaticinando: “Morte e destruição serão os brinquedos de sua infância. Conhecerá as lágrimas antes do riso, a tristeza antes da alegria. Apenas chegada a este mundo, haverá de sair dele”. (cf. Lyman, Jr., 1995). No século XVI, Vives, pregador espanhol, denuncia a ternura e o tratamento tolerante que as mulheres propiciavam aos filhos: “Mães, compreendei que a maior parte da malícia dos homens vos deve ser imputada. Pois vós rides de seus erros com vossas loucuras; vós lhes incutis opiniões perversas e perigosas (...) e os lançais a atos diabólicos com vossas lágrimas e compaixões culpáveis” (Badinter, 1985).

Analisando o papel que as crianças desempenharam historicamente como recipientes para as reações projetivas do inconsciente dos adultos, DeMause (1995) recolheu uma série de escritos, que presentificam a ausência de qualquer sentimento de culpa nos adultos pelas surras, descuidos fatais, mortes, abandonos, mutilações das crianças. Afirma: “À utilização da criança como ‘recipiente’ para as projeções do adulto subjaz a idéia do pecado original”. Durante mais de oitocentos anos, os adultos estiveram de acordo em que o recém-nascido estava manchado e corrompido pelo Pecado herdado dos Primeiros Pais, através da Carne.

**Re-nascimentos, ressurreições.** Essas formas ambivalentes “do infantil do Bem” e “do infantil do Mal”, atribuídas às crianças, desde o Cristianismo, talvez pudessem explicar por que as crianças foram, até a Idade Média, equiparadas aos adultos, tal como a produção de Ariès demonstrou. Poderia ser perguntado sobre que tipo de especificidade teriam as crianças se, de um lado, eram tão culpáveis quanto os próprios adultos? E, além disto, carentes de toda vontade e da consciência necessárias para superar tal desígnio de culpabilidade?

Os/As adultos/as usarão uma série variada de mecanismos para minimizar, controlar e sujeitar essa condição pecaminosa da criança, considerada como estando a ponto de se converter em um ser totalmente “malvado”. Desde o enfaixamento bem apertado, passando pelo terror – em que se a assustava com espíritos, fantasmas, máscaras, cadáveres –, pelo chicote, controle da evacuação, infanticídio, abandono, mecanismos ortopédicos para impedir a masturbação, etc., até a disseminação massiva da prática do batismo das recém-nascidas.

Pelo batismo, as crianças nasciam de novo, não mais da família natural, e sim da família espiritual, cuja acolhida era imprescindível, porque as crianças não eram inocentes, haja vista a quantidade de sofrimentos que padecem. Como só o batismo abria “o caminho da salvação”, houve modificações na primeira forma deste ritual (cf. McLaughlin, 1995).

Mantido até os séculos XI e XII, esse ritual era realizado duas ou três vezes ao ano, em datas fixas – geralmente, na véspera da Páscoa e de Pentecostes –, de forma pública. As crianças eram mergulhadas, em grandes cubas semelhantes a banheiras, “o que comprova que elas não deveriam ser muito pequenas”. Não existiam ainda registros de catolicidade, nem certidões, e nada obrigava os pais a batizar os filhos – além de sua própria consciência, da pressão da opinião pública, e do medo de alguma autoridade distante, negligente e desarmada.

Muitas crianças eram batizadas com um atraso de vários anos. A mortalidade elevada das recém-nascidas, que ficavam sem o batismo, levou a Igreja a ordenar, a partir do século XIII, a troca dos batismos coletivos, por imersão, pela forma do batismo individual, ou em pequenos grupos, feito por aspersão, tendo existido um período em que os dois modos foram empregados.

Integrando a luta da Igreja contra o infanticídio, a obrigatoriedade moral e religiosa de batizar as crianças aparecia nos manuais dos confessores e nos sermões, junto às admoestações em favor do aleitamento materno e de proteção a suas vidas. Os locais de culto foram multiplicados, a fim de permitir aos religiosos chegarem mais depressa à cabeceira da mãe que dava à luz. O segmento religioso dos “mendicantes” exerceu uma pressão maior sobre as famílias, para que ministrassem o batismo o mais cedo possível após o nascimento. As parteiras foram, então, autorizadas a batizar as crianças que não nasciam a termo – *usque in utero*.



Quando realizado nas igrejas, o batismo era uma cerimônia solene: os recém-nascidos eram batizados com um traje branco – chamado *traje de cristianar*, em espanhol –, simbolizando a inocência a ser alcançada, o qual continuava vestindo o bebê por mais um mês após a cerimônia. Os padrinhos levavam uma vela acesa nas mãos, simbolizando a luz divina. A criança era submergida desnuda na pia batismal, a menos que fosse doente, já que sua carne deveria ser purificada. Colocava-se sal na boca da criança, que simbolizava o dom da sabedoria dispensado pelo Espírito Santo. Também se lhe ungiu, com óleo, a fronte, as orelhas e o nariz, como símbolo da proteção do Espírito Santo, bem como, para recordar a cura da surdez, feita por Cristo.

Vinculada à cerimônia do batismo, existia a da “Apresentação da Mãe” na Igreja inglesa. Para poder batizar um filho legítimo, a mãe deveria fazer penitência na igreja, ou no mercado, vestida também com um traje branco. Esta apresentação seguia um antigo costume hebreu que acreditava na necessidade da mulher purificar-se após o parto, por haver ficado “manchada”. Até os séculos XV e XVI, os monarcas fizeram desta apresentação um complicado e sofisticado cerimonial (cf. Tucker, 1995).

Durante o batismo, acreditava-se que o Diabo deixava o corpo da criança recém-nascida. A crença de que a criança que chorava, ao ser batizada, estava expelindo o Demônio, persistiu durante muito tempo, mesmo depois da supressão formal do exorcismo pela Reforma. Inclusive, quando a religião não mais ressaltava o Demônio, as crianças aleijadas, doentes, ou que choravam muito, eram designadas como seres possuídos por ele.

Existiu uma literatura abundante sobre o roubo de crianças sadias e sua substituição por crianças disformes. Muitas crianças foram mortas porque, como se dizia, estavam “possuídas por um demônio”, ou submetidas ao poder do Diabo, e algumas crianças morriam nessa situação. Era costume reconhecer as crianças endemoniadas, dentre aquelas que gritavam de forma lamentável, ou que, embora quatro ou cinco mulheres as amamentassem, não cresciam nunca.

Podemos apreciar o lugar do corpo infantil, onde se acreditava que o Demônio se alojasse, nesta punição do século XIX: ordenando ao menino que se despisse e se lançasse de bruços no banco, o pai começara a manejar vigorosamente as correias de couro. Então, disse-lhe: “Em toda pessoa existe um espírito bom e um espírito mau. O espírito bom tem sua própria morada, que é a cabeça. Também o espírito mau tem sua morada, e é aqui onde recebes estes açoites” (cf. DeMause, 1995).

Nas relações das mulheres com seu corpo, essas concepções tiveram importância para as infanticidas, tal como foi encontrado em processos jurídicos do século XVI (cf. Olivieri, 1986). Para elas, o batismo dos filhos recém-nascidos funcionava como um atenuante a seu crime. Aquelas que não haviam batizado o filho, antes de matá-lo, eram punidas com a pena máxima, inclusive com a morte. Enquanto as infanticidas que tinham providenciado tal sacramento recebiam reduções das penas, em função de, ao menos, terem assegura-

do a salvação eterna da criança. Dentre as crianças expostas, a maioria era batizada, em casa, às pressas, antes de ser abandonada na Roda dos Expostos, e os bilhetes que as acompanhavam, invariavelmente, registravam a ocorrência ou não desta situação (cf. Vinyoles y Vidal, 1986; Corazza, 1998a).

A história do batismo teve seu momento culminante durante o século XIV. Foi, a partir de então, que as crianças tornaram-se mais numerosas no folclore religioso dos *Miracles de Notre-Dame*. Dentre esses milagres, o mais relacionado ao batismo narra a ressurreição das crianças mortas sem este sacramento. Seus corpos eram depositados no altar, e esperavam-se sinais de sua reanimação. Assim que se erguiam, pelo tempo exato de receber o sacramento, eram batizadas. Nos séculos XVI e XVII, tais milagres tornaram-se triviais, e existiam santuários especializados nesse gênero de espetáculo. No primeiro domingo da Quaresma de 1558, na igreja *Annonciade*, de *Aix-en-Provence*, além da reanimação dos cadáveres de crianças, todas as velas acenderam-se sozinhas, durante a suspensão da morte de crianças sem batismo (cf. Ariès, 1981).

**Matriz dos anjos.** Até aqui, este ensaio descreveu os seguintes mecanismos: a criança é significada como desprezível e impura, pois nascida do pecado da carne – um ser degradantemente sexualizado. O sacramento do batismo é posto em funcionamento, como sua possibilidade de redenção e de purificação. De tal modo era importante que, neste dia, a criança purificava-se, ingressava em uma comunidade religiosa e moral, davam-lhe um nome e padrinhos e, geralmente, entregavam-na a uma ama-de-leite, por período indeterminado, começando aí uma longa separação de sua família de origem.

Ao contrário do entendimento de Ariès (1981) sobre o batismo, que afirmou que as pessoas descobriram “a alma das crianças antes de seu corpo”, sob pressão das tendências reformadoras da Igreja, a análise feita considera o batismo como “a matriz geral da infantilidade ocidental”. E, enquanto tal, como a primeira intervenção de ortopedia moral que o Ocidente realizou sobre o corpo infantil.

Se não, vejamos. 1. No domínio religioso, por efeitos do rito batismal, as crianças culpadas eram – e ainda são – purificadas do Pecado Original, e tornam-se finalmente inocentes, provindo daí a idéia de inocência infantil. 2. No domínio secular, por efeitos de mudanças na família conjugal e, especialmente, nas práticas educacionais, esse deslocamento realiza-se na série histórica que promove a passagem “do despudor à inocência”, surgindo daí a idéia de inocência infantil. 3. Da perspectiva deste estudo, é possível afirmar que esta inocência – apontada por Ariès como o primeiro eixo epistemológico e sentimental para o reconhecimento moderno da infância, que vai tomar corpo no *mignotage*, ou na paparicação familiar – constitui, como condição de possibilidade para sua emergência, o dispositivo do batismo.

Pois, tendo por modelo a Cristo menino, como seria possível que as crianças não fossem inocentes? Como os padres da Igreja enunciavam: se as crian-

ças eram como Cristo – e se os adultos deveriam ser como crianças, diante de Deus, pois eram “seus filhos” e deveriam tornar-se, por uma vida de fé e de boa moral, tal como elas –, como as crianças poderiam ser sexualizadas, conhecer o mal, estarem manchadas pelo maior pecado, que era o Original? A própria representação do drama fundamental da liturgia cristã, a paixão de Cristo, não começava por seu nascimento, enquanto criança, e era encenado como o primeiro ofício do *Opus Dei*?

Os séculos XIII e XIV representaram os anjos sob a aparência de um rapaz muito jovem, de traços redondos e graciosos, rosados e bochechudos, próprios de meninos recém saídos da infância, tais como os retratados por Guirlandayo, Botticelli e Fra Angélico. A fase gótica trouxe a imagem da nudez infantil, como alegoria da morte e da alma. Os séculos XV e XVI tiveram fascínio pela relação do Menino Jesus com sua mãe, pois a infância ligava-se ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria.

O tema da infância sagrada, desde os séculos XIII e XIV, não parou de se ampliar e diversificar: a infância de Jesus menino, a infância da Virgem Maria, a de São João, São Tiago, e a dos filhos das mulheres santas, Maria-Zebedeu e Maria Salomé; daí passando para a atribuição maciça às crianças de nomes de santos populares, ou outros nomes sagrados, como os de Pedro e Batista, repetindo-se os nomes de João, Tomaz, Guilherme, Eduardo, Ana, Maria, Izabel.

Assiste-se à grande devoção aos anjos-da-guarda do século XVII, que eram dados, cada um a uma criancinha, por ocasião de seu batizado. A farta iconografia profana representava as lutas dos *putti*, as crianças mortas do século XVI, os retratos de famílias, com seus filhos. Os pequeninos perdem suas asas de anjos e inundam a iconografia leiga, saltitando entre as cenas de gênero, pinturas anedóticas e cenas da vida cotidiana. As crianças são pintadas brincando nas ruas lamacentas, urinando ou jogando nas esquinas, ouvindo lições de religião, assistindo aos milagres e martírios, como aprendizes dos primeiros ofícios, ou então sonolentas ou ternas nos colos maternos (cf. Ariès, 1981; Priore, 1996).

Ariès indica o sentido da inocência infantil, central para a produção da infância moderna, como resultado do transcurso da livre manipulação sexual das crianças – a qual caracteriza como a fase de “despudor” –, operado pela literatura pedagógica e moralista desde o Renascimento. DeMause (1995) descreve alguns modos dessa manipulação sexual, tais como: ataques sexuais aos escolares, pelos pedagogos e mestres; abusos sexuais cometidos pelo pai; masturbação, *fellatio* e cópula anal com as crianças; homossexualidade entre homens adultos e jovens livres, na Grécia; prostituição infantil; apalpação do pênis; castração de meninos de berço, na Roma Imperial, e sodomização nos lupanares; etc.

Contudo, é possível encontrar, em anterioridade a esta gravidade moral, a necessidade prática de um dispositivo que fez atuar as forças opostas entre a

concepção do pecado original e a absoluta inocência modélica de Cristo-Menino, a ser imitada: o batismo. Não se pense que alguém possa afirmar que estes dois mecanismos tenham utilizado as mesmas táticas e as mesmas relações de poder e de saber: apenas que são linhas de força constituidoras do sujeito infantil ocidental.

Depois do batismo, as crianças eram atribuídas de inocência, já reconhecida pelo folclore medieval. Os leões, ao contrário dos homens imorais, não atacavam os inocentes, incluídas as crianças. O branco, símbolo de pureza e inocência, era atributo próprio das crianças. No funeral de uma delas, predominava o branco: a defunta era vestida de branco, o caixão era branco, e os acompanhantes iam vestidos de branco. Se as crianças morriam com menos de um mês de idade, eram enterradas vestidas com o traje do batismo. As crianças decoravam as bordas dos afrescos e convertiam-se em amuletos que traziam “boa sorte” (cf. Tucker, 1995).

Instalava-se então uma tendência a tratar as crianças pequenas como “neutras”, como carentes de qualquer apetite sexual. E se, algumas vezes, eram vistas como “agentes do mal”, eram agentes do mal assexuados, ao menos até que chegassem à puberdade. Por efeitos do batismo, era tão grande sua inocência que se acreditou, por muito tempo, que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade, de modo que os atos e as alusões não provocavam conseqüências sobre ela, perdendo sua característica sexual, por não terem como macular a inocência infantil. Quando o final do século XIX redescobriu a sexualidade infantil, nada mais fez do que tornar visível o que educadores e moralistas há mais de três séculos já se empenhavam não em reprimir, mas em incitar, nos internatos, colégios e orfanatos (cf. Foucault, 1989, 1993).

***Natureza do erro perpétuo.*** De modo equivalente ao religioso, no registro discursivo secular – se for possível fazer esta separação –, a filosofia cartesiana imputou fraqueza de espírito à infância. Fraqueza, na qual sua capacidade de conhecimento estava totalmente submetida às impressões corporais. Se, nestes enunciados, a natureza infantil não era mais pecadora, torna-se uma natureza, concebida como a do “erro perpétuo”. Sendo totalmente dependente das sensações do corpo, a criança não tem condições de pensar, a não ser através de idéias confusas.

No século XVII, Descartes lamenta que tivéssemos sido todos crianças, antes de sermos “homens”. Lamenta nossa necessidade de, por muito tempo, nos deixarmos governar “por nossos apetites e nossos preceptores”. Preceptores que eram, amiúde, contrários uns aos outros, e que, nem sempre, nos aconselhavam bem. Apetites que nos causam tanto dano, que é quase impossível “que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam, se tivéssemos o uso inteiro da razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela” (cf. Descartes, 1962).

Desprezando a erudição livresca, opondo razão e história, a evidência que se conquista e o preconceito que se herda da tradição, Descartes formula o que chama de “prejuízos da infância”. Ou seja, a “precipitação”, que consiste em julgar antes de se ter chegado à evidência, e a “prevenção”, oriunda dos preconceitos transmitidos, “que a criança já mama junto com o leite de sua ama”. Dominados por esses prejuízos, não alcançaremos nunca as noções claras e distintas. Por isto, é preciso que “nos livremos da infância como de um mal, de suas idéias falsas e confusas, das aparências sensíveis, da fraqueza de vontade”.

Os homens da Ilustração seguirão tomando a criança como um ser em estado de menoridade, pelos dois lados: o espiritual, do pecado, e o racional, do erro, ambos necessitados de governo. Para sua moralização, utilizarão, além da educação escolarizada, os manuais de civilidade, os catecismos, as novas devoções, os anjos-da-guarda, a imitação das crianças santas e das vidas dos mártires, a direção espiritual (cf. Varela, 1986).

Os jansenistas acreditaram ser necessário esperar a idade da razão para obter bons frutos da educação, mas predominará a tendência iniciada pelos humanistas, a qual exercerá um forte impacto no sistema educativo das ordens religiosas, como a dos jesuítas, e nas laicas, como a de *Port-Royal*. A educação adquire uma base religiosa, centrada em Cristo, e uma base moral, centrada na razão, de modo que a criança se desenvolva, para ser servidora da fé e dos bons costumes, salvando, assim, sua alma. Por isso, as crianças aprendiam os preceitos morais ao lado do alfabeto ou da sintaxe latina, tendo o catecismo no outro lado.

O sentido da inocência infantil, que dominou a literatura educacional, desde o final do século XVII, introduz a concepção moral da infância. Concepção que articula dois componentes de sua natureza atribuída: o da inocência aliada à sua ignorância ou fraqueza. Este sentido resultará em uma dupla atitude moral: preservar a infância das iniquidades da vida, especialmente da sexualidade tolerada ou estimulada, e fortalecer a infância, desenvolvendo seu caráter e sua razão. Ambos os elementos deverão ser suprimidos, ou tornados razoáveis, e justificarão a necessidade da educação das crianças, não se opondo um ao outro: pelo lado da inocência, a infância será conservada e produzida, pelo lado da fraqueza, será tornada mais “velha” do que sempre foi.

***Síntese do Mesmo e do pequenino.*** O estudo dessas camadas enunciativas possibilita, agora, argumentar que a matriz do poder espiritual-pastoral do batismo deu lugar à do poder disciplinar da educação escolar. Educação que adota, como seu ponto de engate, justamente aquela culpa e despudor do corpo infantil, para transmudar-se de um ritual religioso em maquinaria escolar de poder-saber-verdade.

A escolarização produz-se como um dispositivo que celebra, com eficiência, a preservação da inocência batismal e a superação de seus correlatos, a fraqueza moral e a ignorância irracional. Isto implica que a educação escolar

nunca se interessou pelos “belos olhos” da criança ocidental. Mas dirigiram-se a suas partes “mais baixas”, mais infames: 1. aquelas que a enunciaram como o Mesmo dos adultos – culpada e responsável pela culpa; 2. as que a fizeram o pequeno-outro dos adultos – inocente e irracional, imoral.

Sintetizando, foi examinado o seguinte: 1 – nos enunciados religiosos – a) o corpo da criança significado como sexualizado de modo degradado: filho do pecado original da carne, possuído pelo Demônio, decaído; b) a infância considerada desprezível, inferior, no nível mais baixo da escala moral; c) necessidade de correção, redenção, libertação, ser o que ainda não é, ter outra vida além da biológica, concebida em pecado, manchada; d) nos rituais religiosos, o batismo funcionando como purificação: o rito que lhe fornece a inocência divina, como o Menino Jesus – a nova vida de cristão, depois da vida biológica; 2 – nos enunciados laicos – a) o corpo da criança significado como degradado, por não ter capacidade racional; também sexualizado, sujeito a pecados, moralmente despudorado; b) a criança considerada moralmente inferior, desprezível, irracional, no nível mais baixo do social; c) necessidade de correção, redenção, libertação, ser o que ainda não é, ter outra vida além da irracional, em erro perpétuo; d) nos rituais seculares, a educação escolar funcionando como purificação, alçando-a à racionalidade e à moral, à humanidade enfim – a nova vida de racionalidade e de moralidade, depois da vida biológica.

Era efetivamente de outras vidas depois da vida que se falava. Tanto o batismo quanto a educação escolar articularam, em suas práticas, os dois estratos, o religioso e o laico, e os dois enunciados, o da inocência e o da culpa infantis. Nesta articulação, homogeneizaram todas as atividades infantis, que foram aquelas a constituir e a vivificar sua sofrida vida sem fim de “outro” dos humanos adultos.

## **Tecnologia do Eu pela fala do Outro**

Até aqui, analisei, de um lado, não o momento em que o batismo emergiu como uma tecnologia do eu, mas seu funcionamento religioso, e sobretudo moral, na pendulação que promove entre a inocência e a culpa infantis. De outro lado, acreditei haver encontrado, não o momento em que o discurso educacional escolar emergiu como uma tecnologia do eu, mas seu funcionamento pedagógico, sobretudo moral, na promoção do mesmo tipo de pendulação. Descrevi algumas significações, estratégias e táticas do discurso educacional, quando se fez cargo e construiu as continuidades e as descontinuidades das relações de saber-poder com o infantil, pela maquinaria comeniana-bíblica da Pastoral Educativa.

Atribuí ao batismo – e a seu sucedâneo, a educação escolar – a condição de uma matriz geral, que regeu a produção do discurso verdadeiro sobre o infantil. Amplio isto, entendendo, agora, o batismo como uma das tecnologias do eu

moderno (cf. Foucault, 1991b). Tecnologia que permite ao infantil efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas e formas de ser. Uma tecnologia que faz o infantil obter uma transformação de si mesmo, com a finalidade de alcançar um determinado estado de felicidade, pureza, sabedoria, imortalidade, moralidade.

Ao indicar alguns componentes da história do batismo, enquanto um componente vital do poder moderno, não “contei” tal história, como propusera Ariès, para descobrir o momento em que o batismo emergiu como uma tecnologia do eu – do mesmo modo como não situei a origem da educação escolar, no século XVII. Mas, isolei o batismo, como um componente da tecnologia social do infantil de hoje, traçando-o no tempo, para trás, como quem escreve a história do presente, para descrever o funcionamento de tal tecnologia.

Examinei o batismo, como um componente na expansão das tecnologias de governo sobre o disciplinamento e controle dos corpos infantis, das populações e da sociedade como um todo. Busquei explorar, nessa análise, suas ligações com a religião, com o poder político adulto, com as ciências educacionais. Anotei que o batismo relaciona-se com outras práticas de dominação social do infantil, tal como a escolarização. Em cada momento da história, cada uma dessas dominações fixou-se em um ritual, para impor deveres e direitos, e constituir cuidadosos procedimentos, que estabelecem marcas, gravam lembranças nas coisas e nos corpos (cf. Foucault, 1990d).

Diferentemente de outras tecnologias do eu moderno, promovidas pela auto-reflexão, ou pelo discurso sobre si mesmo, como a da confissão – que implica em falar de si, para aceder à verdade de si próprio – a do batismo, ao contrário, é uma forma de tecnologia do eu, cuja força advém da fala dos outros sobre o si-infantil – um si que é “do outro”. Mesmo que integre os mesmos sistemas de controle, tais como os das doutrinas religiosas, das teorias pedagógicas e morais, cujo tipo particular de técnicas revela o eu mais profundo, através do auto-exame privado, a tecnologia do batismo dispensa, num primeiro momento, este auto-exame. Pelo batismo, a vontade de saber a verdade sobre o infantil faz com que deste “pequeno eu” falemos os pais, os padrinhos, os celebrantes, os pastores e as pastoras da Pastoral do Batismo. Bem de acordo com o sentido latino de *infans*, como aquele sem palavra, incapaz de falar, que não fala.

Contudo, as chaves de interpretação do batismo são as mesmas da confissão. Somente mudam os sujeitos que falam da verdade daquele eu em questão. Deslocando-se da confissão, as Ciências Humanas fazem com que o indivíduo prossiga sendo um objeto de conhecimento para si mesmo e para os outros, um objeto que fala, a fim de se conhecer e ser conhecido, e um objeto que aprende, deste modo, a operar transformações em si mesmo. Deslocando-se do batismo, as Ciências da Educação fazem com que o infantil continue sendo um objeto de conhecimento para os outros e para si mesmo, um objeto do qual se falou a

verdade, para que fosse conhecido e que passa a dizer tal verdade, por ser um objeto aprendido, e depois aprendiz de si, sobre o qual opera transformações.

À primeira vista, muito mais uma tecnologia disciplinar do que uma tecnologia do eu, o batismo produz mudanças nos corpos infantis, aparentemente mudos e dóceis. Só que este infantil, sendo moderno, nunca foi mudo: ele devia falar, senão num primeiro momento, logo após. Por isso, falava, a partir do que dele falaram. O batismo supõe a fala posterior do batizando, e a confirmação desse sacramento por outros ritos, como a Primeira Eucaristia e sua renovação pela Crisma. Se, no batismo, a criança não falava, mas era falada, em sua verdade de “peixinho nas águas da salvação”, no que segue, será sua voz que será ouvida.

Há relações entre as tecnologias da confissão e do batismo, ambas integradas pelo mesmo tipo de poder disciplinar, assim como a Escola realizará, com êxito, sua junção. Tanto as pastorais religiosas da confissão e do batismo, quanto a pastoral educacional têm, como dever, ao fim e ao cabo, fazer passar tudo o que um infantil é, pelo filtro da palavra elidida e julgada pelos outros. Se já antes da Modernidade, o infantil se tornara um “animal batizado”, agora, por efeitos da escolarização, ele se torna um “animal escolarizado”.

Posso argumentar que essa tecnologia educacional reveste-se, ao modo do batismo, das seguintes significações: 1) Um começo novo, um renascimento, uma nova criação; com este começo novo desaparece a escravidão do passado e funda-se a esperança. Começa uma nova história, a história da liberdade. 2) É necessária à salvação. Na forma de paraclese, a necessidade de escolarização é, ao mesmo tempo, uma advertência, um mandato e uma consolação, e apela à liberdade de opção de quem a escuta. 3) A escolarização da criança encontra-se em conexão com a missão de humanizar o que é infantil. É a forma pública dos Estados, famílias, adultos expressarem sua profissão de fé na humanização da população e dos indivíduos infantis. 4) Pela escola, o infantil é libertado de suas carências racionais, morais, sociais. Daí vem sua significação salvífica: somente se salva quem for escolarizado. 5) As crianças são inseridas numa nova relação humana, tornando-se membros de uma sociedade, da humanidade civilizada, esclarecida. Nela, entram por este novo nascimento, que possibilita uma vida nova na liberdade e no amor. Nesta vida nova, irrompe a nova criação. 6) A escolarização é uma prática que exige fé, enquanto entrega total da criança à humanidade, com seu poder institucionalizado de pedagogizar. Esta fé é condição *sine qua non* para a escolarização. 7) A escolarização, assim como o sacramento do batismo, não é um sinal mudo. A palavra pedagógica faz parte do sacramento, bem como o banho de cultura, no qual a semente incorruptível da palavra da “Família Rousseau” (cf. Lerena, 1983) produz seu efeito vivificante.

Graças ao dispositivo da infantilidade, o poder moderno estendeu sua rede aos menores movimentos do corpo e da alma infantis, através da construção histórica dessa tecnologia do eu específica: o batismo das crianças. Foi através



do batismo que vários fatores – o corpo, o saber, o discurso, o poder – foram trazidos ao lugar comum da conversão e do controle do que é especificamente infantil. Do mesmo modo como estendeu sua rede através da tecnologia daí derivada: a escolarização do infantil. Ambas as tecnologias construíram a infantilidade de forma histórica, e não como um referente religioso, nem biológico, nem sociológico, nem psicológico. Assim, foi através da descrição de suas operações, que nós pudemos conhecer o infantil desde o século XVII, e a infância desde o século XVIII. Antes desses tempos, nós tivemos apenas um corpo-carne impuro batizado.

Aqui termina o jogo interdiscursivo, ao modo de Foucault, propiciado pelas positividades da *Bíblia* e da *Didactica Magna*, que veio resultar em nossa atual *Pastoral Educativa*. Jogo, consubstanciado nas atividades e nos além-mundos, na purificação moral e na redenção racional do infantil. Operado pela renúncia a si e à realidade. Sancionado pelo Juízo-Exame Final. Aconteceu tudo isso com a mais pura escatologia messiânica ao fundo, no sistema de uma *Santa Aliança*, para realizar o advento da *Terra Prometida*: a do *Sujeito Verdadeiro* – função-lugar de linguagem que, no quadro da finitude moderna, não por acaso se autorizara a tomar o lugar de Deus.

#### Referências Bibliográficas

- ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- ARIÈS, Phillipe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1975.
- \_\_\_\_\_. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- \_\_\_\_\_. La infancia. *Revista de Educación – Historia de la infancia y de la juventud*. Madrid, n. 281, sept.-dic., 1986. p. 5-17.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BÍBLIA Sagrada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- BÍBLIA – Mensagem de Deus. São Paulo: LEB – Loyola, [s.d.].
- CAMBI, Franco; ULIVIERI, Simonetta. *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- COMÊNIO, João Amós. *Didactica Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CORAZZA, Sandra M. A roda do infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n.1., jan./jun.1998a. p. 87-141.
- \_\_\_\_\_. *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998b, 619p. (Tese de Doutorado em Educação.)

- \_\_\_\_\_. Mais-valia do infantil nos espelhos do Grande-Outro. In: SILVA, L.H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p. 178-207.
- \_\_\_\_\_. In: A pastoral educativa. In: *Estilos da clínica*, São Paulo-USP, v. IV, n.6, jul.1999. p. 28-53.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Rés, [s.d.].
- DeMAUSE, Lloyd. La evolución de la infancia. In: \_\_\_\_\_. (Dir.). *História de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995. P. 15-92.
- DESCARTES. *Obra escolhida*. São Paulo: Difel, 1962.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugalia, 1968.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Petrópolis, Lisboa: Vozes, Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- \_\_\_\_\_. La gubernamentalidad. In: VARELA, Julia (Comp. ). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1981. p. 9-26.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990b. p. 15-37.
- \_\_\_\_\_. Omnes et singulatim: hacia una crítica de la “razon política”. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991a. p. 95-140.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo*. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991b. p. 45-94.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade, 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-49.
- LERENA, Carlos A. *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983.
- LYMAN, Jr., Richard B. Barbarie y religión: la infancia a fines de la época romana y comienzos de la Edad Média. In: DeMAUSE, Lloyd (Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995. p. 93-120.
- McLAUGHLIN, Mary M. Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII. In: DeMAUSE, Lloyd (Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995. p. 121-205.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- O SACRAMENTO do batismo. Porto Alegre: Paróquia São Sebastião, [s.d.]. 21p.
- POLLOCK, Linda A. *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10-27.
- ROSS, James B. El niño de clase media en la Italia urbana, del siglo XIV a principios del siglo XVI. In: DeMAUSE, Lloyd (Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995. p. 206-54.
- TRISCIUZZI, Leonardo e CAMBI, Franco. *L'infanzia nella società moderna*. Roma: Riuniti, 1989.
- TUCKER, M. J. El niño como principio e fin: la infancia en la Inglaterra de los siglos XV e XVI. In: DeMAUSE, Lloyd (Dir.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1995. p. 255-85.
- ULIVIERI, Simonetta. Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación – Historia de la infancia y de la juventud*, Madrid, n. 281, sept.-dic.1986. p. 47-86.
- VARELA, Julia. Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación – Historia de la infancia y de la juventud*, Madrid, n. 281, sept.-dic.1986. p. 155-91.
- VINYOLES I VIDAL, Teresa M. Aproximación a la infancia y la juventud de dos marginados. Los expósitos barceloneses del siglo XV. *Revista de Educación – Historia de la infancia y de la juventud*, Madrid, n.281, sept.-dic.1986. p. 99-123.
- ZILLES, Urbano. *O sacramento do batismo nas fontes cristãs*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Os sacramentos da Igreja Católica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- ZIND, Ir. Pierre. *Visão panorâmica da história da educação na Europa*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas, 1987.

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua João Berutti, 185 – Chácara das Pedras  
91330-370 – Porto Alegre – RS  
E-mail: scorazza@plug-in.com.br



# FRAGMENTOS SOBRE A ROTINIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Maria Carmen Silveira Barbosa

**RESUMO – *Fragments sobre a rotinização da infância.*** Este artigo apresenta alguns fragmentos que apontam para a importância da rotina como uma categoria central da Educação Infantil. Procuo inicialmente marcar a diferença entre as rotinas e o cotidiano, onde cotidiano é demarcado como um conceito de vida diária, e a rotina como artefato que organiza um estilo de vida. Demonstro como ao longo da modernidade foram sendo criadas concepções sobre a infância e, conseqüentemente, engendrados planos sobre a educação das crianças. Aponto a criação de instituições de Educação Infantil, e as práticas educativas realizadas no interior destas, como as responsáveis pela “rotinização” da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** *infância, educação infantil, rotina.*

**ABSTRACT – *Fragments on the routinization of childhood.*** This article introduces some points that show the importance of routine as a central category in child education. In the beginning I try to point out the difference between the routine and the quotidian, where the quotidian is considered a daily life concept and routine is a tool that organizes a life style. I demonstrate how concepts about childhood have been created during the modern times and, as a consequence, plans have been made concerning infantile education. Finally I indicate the creation of *crèches, day care centers, kindergarten* and educational practices carried on inside of them as responsible for the routine in child education.

**Key words:** *childhood, child education, routine.*

O tema central deste artigo é o da rotina na Educação Infantil, ou seja, uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação institucional das crianças pequenas estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Como veremos a seguir, essas rotinas não apenas organizam os tempos, espaços e atividades dos adultos e das crianças nas creches e pré-escolas, como também realizam um projeto de rotinização da infância<sup>1</sup>.

## **As rotinas da educação infantil**

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de “educação e de cuidado” de crianças de menos de seis anos<sup>2</sup>. As denominações dadas às rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada e outros. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional.

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, são os técnicos ou burocratas dessas repartições; outras, os diretores, supervisores ou os professores e os demais profissionais da instituição e, em algumas instituições também as próprias crianças são convidadas a participar. A estrutura e o modo de funcionamento da instituição – horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários – são fatores condicionantes<sup>3</sup> do modo de organizar a rotina.

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados<sup>4</sup>, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre os objetivos da sua organização, a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

O tema da rotina vem sendo tratado, indiretamente, desde os textos fundadores da educação infantil<sup>5</sup>, como o de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori, e aparecem, de modo mais visível, nas propostas contemporâneas

de educação infantil. Pode-se até mesmo afirmar que as rotinas encontram, atualmente, um maior destaque; a ponto de serem tema de capítulos de livros ou de fascículos de publicações independentes, bem como tema na formação de professores, etc.

A presença significativa da rotina, nas práticas da educação infantil, acabou por constituí-la como uma categoria didática central, mas muito pouco explicitada. Como todas as noções, a palavra rotina surgiu no momento em que ela parecia ter-se tornado útil para nomear práticas que já estavam constituídas socialmente<sup>6</sup>. Reconhecer a existência de uma categoria didática e seu modo de operar é uma atitude importante, pois, tendo certa visibilidade, ela torna-se mais consistente e passível de análise, crítica e enfrentamento.

## Rotina e/ou cotidiano

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiros alguns conjuntos de atividades que se realizam todos os dias, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulados por costumes e desenvolvidos em um espaço e tempo social definidos e próximos, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. Fazem parte das rotinas certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas na vida dos sujeitos, criando modos de organizar a vida. Seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Em contraposição à rotina, o cotidiano<sup>7</sup> é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar “o extraordinário do ordinário” (Lefebvre, 1984, p. 51).

José Machado Pais (1986, p. 10) afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento. Pais (1986, p. 15) adota essa posição ao afirmar que “o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina. Da mesma forma, o rito é a condição de possibilidade do ser”. As regularidades dos rituais, as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo. A rotina, perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é assim um tempo e espaço tanto de tradição como de inovação.

A partir do acima exposto, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas

instituições, para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano.

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos.

A questão do cotidiano e das rotinas que o regram e normalizam, isto é, a vida cotidiana em sua integralidade, nas instituições de creche e pré-escola, pode ser vista como elemento central nas pedagogias da educação infantil. As rotinas das pedagogias da educação infantil são vistas, nesse trabalho, como um dos elementos integrantes das práticas educativas e didáticas que são previamente pensadas e planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos.

Embora tenha sido verificado o quanto as rotinas pautam a vida cotidiana das instituições, pouco se sabe sobre elas. Há em nossa sociedade, como diz a socióloga Heloísa Fernandes (1991), uma maior produção de morte cotidiana do que de vida cotidiana. É possível concluir que quase não se fala das rotinas, mas sua presença constante nas pedagogias da educação infantil tem uma função muito clara na consolidação da sociedade vigente. As rotinas das creches e das pré-escolas estão invadidas pelos discursos hegemônicos e nelas procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria.

Mas mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas maneiras de praticar (De Certau; Giard; Mayol, 1997), e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Esta não é uma regra geral e, mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito – uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes – é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano.

Creio que essa diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a idéia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, pode abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica. Essa questão será explicitada na medida em que forem aprofundadas as idéias referentes à de rotinização das crianças na educação infantil.

## A modernidade e o processo de institucionalização e rotinização da educação da infância

A modernidade difere de todas as formas anteriores de ordem social, uma vez que seu dinamismo desconsidera os usos e os costumes tradicionais, substituindo-os pelas organizações mais amplas e impessoais, quebrando, assim, o marco protetor da pequena comunidade<sup>8</sup>. As práticas de educação e cuidados das crianças deslocam-se de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais.

Não se trata de mera transformação externa; a modernidade, ao alterar de maneira radical a natureza da vida social cotidiana, afetou também os aspectos mais pessoais da experiência humana (Giddens, 1995, p. 50). Sabe-se que as instituições sociais não estão separadas da vida dos sujeitos e fazem parte da estruturação subjetiva de todos aqueles que a elas estão vinculados. O saber e o conhecimento especializados, divulgados através das instituições sociais, influenciam os modos de percepção e de participação no mundo.

Enzesberger (1995), desenvolvendo essa idéia, ainda que de modo diferenciado, explica que as instituições complexas nasceram na modernidade com o intuito de simplificar um mundo que estava ficando “excessivamente complexo”. Sua função precípua era de fazer com que os sujeitos pudessem ser enquadrados no mundo já com as suas percepções limitadas, tirando-lhes, assim, “o fardo da liberdade, da imaginação e da construção própria”. Para esse autor, as instituições possuem certas características em comum, como:

*Em primeiro lugar, um grupo definível de pessoas que praticam uma profissão particular, um grupo correspondente de clientes, tanto no sentido ativo quanto passivo, mais ou menos intimamente envolvido com a mesma prática. Em segundo lugar, um conjunto de regras ou rituais estabelecidos. E, em terceiro lugar, uma competência particular, e isso não significa apenas um ofício ou uma técnica, mas sim uma finalidade social, reservada a essa instituição específica por leis ou por um acordo tácito (Enzesberger, 1995, p. 26).*

Pode-se verificar que tais características estão presentes nas instituições de educação infantil, pois elas têm uma função social clara, uma especificidade em termos de clientela e de profissionais que nelas atuam e possuem seus próprios rituais, o que as tornam semelhantes independentemente do contexto em que atuam ou de como exercem seu poder e sua ação.

Para compreender como e por que a infância e a educação das crianças pequenas foram rotinizadas e institucionalizadas durante a modernidade, é necessário conhecer os motivos pelos quais a infância passou a ser uma etapa da vida humana diferenciada e, posteriormente, verificar por que foram fundadas as instituições de atendimento a essa população.



## Os outros: crianças e selvagens

Para a sociedade europeia ocidental, o início da modernidade foi um momento de contato com a alteridade. Há a descoberta externa de um Novo Mundo e a descoberta interna das crianças. A tecnologia das grandes navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu a crença acelerada da superioridade dos iguais<sup>9</sup>. Já o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro, diferente do adulto. Em ambos processos, estão presentes o debate entre o eu e o outro, a alteridade.

Os “outros” recém-descobertos foram denominados de bárbaros<sup>10</sup>. Essa palavra provém da antiguidade clássica, uma vez que os gregos denominavam *barbarói* os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E, como os que balbuciam são os que não têm fala (*infans*), *barbarói* é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como também as crianças:

*Para os gregos, essa incapacidade revelava predominantemente em qualquer pessoa ou raça uma condição humana negativa, porque a linguagem era um instrumento da razão. Dizer que certas pessoas não sabiam falar grego era equivalente a dizer que não tinham a faculdade da razão e não podiam atuar segundo a lógica; que seu desenvolvimento intelectual era pobre e incapaz de dominar a razão (...)* (Sardar, 1996, p. 27).

Qual é atitude dos europeus (adultos, brancos, masculinos...) em relação aos dois outros: as crianças e os selvagens<sup>11</sup>? Frente a esses estranhos, a atitude política foi a da conquista e da dominação<sup>12</sup>. Os relatos e as cartas das cruzadas, das descobertas marítimas e dos colonizadores – com suas verdades e mentiras – são fontes inesgotáveis de dados para conhecer os *novos mundos*, mas é preciso considerar que eles serviram basicamente para consolidar as categorias de pensamento já existentes<sup>13</sup>.

Os habitantes do Novo Mundo eram descritos como *caráibas* – canibais, com caldeirões nos quais rapazes castrados, depois de colocados na engorda para ficarem tenros, eram comidos – e como *inocentes*, que viviam num paraíso terrestre. Contudo, sempre que se falava em ameríndios, falava-se daquilo que era exótico e do que lhes faltava para serem civilizados. Os povos do Novo Mundo não eram considerados escravos naturais, como os africanos, mas como “crianças naturais, herdeiros da verdadeira razão, desde que fossem devidamente educados e se tornassem adultos” (Sardar, 1996, p. 58). O padre Antônio Vieira, em seus sermões, fala das dificuldades de realizar um projeto de educação com os indígenas brasileiros:

*Nas (missões) da Índia muitas são capazes de conservar a fé sem assistência dos pregadores; mas nas do Brasil nenhuma há que tenha esta capacidade. Esta é uma das maiores dificuldades que tem aqui a conversão. Há-se de estar sempre ensinando o que já está aprendido, e há-se de estar sempre plantando o que já está nascido, sob pena de se perder o trabalho mais o fruto (1995, p. 133).*

As semelhanças entre os nativos das Américas e as crianças estavam calcadas nas mesmas ambigüidades, pois ambos eram vistos como o bem e o mal, o inocente e o pecador, e deveriam ficar sob a tutela de “professores naturais” (adultos, masculinos e brancos) até estarem educados e chegarem à “idade da razão”. Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã<sup>14</sup>.

No século XVI, a Europa estava em polvorosa, coberta pela disputas religiosas que ora dava ganhos aos protestantes, ora aos católicos. Nessa luta pelo poder religioso, as igrejas encontram duas alternativas de ação. Por um lado, a possibilidade de avançar externamente, através das fronteiras, e chegar ao Novo Mundo, com as missões e a catequização dos infiéis e, por outro, com a criação de uma estratégia interna de colonizar as mentes das crianças européias – outro tipo de selvagem – através das instituições educacionais. A identidade estabelecida entre os nativos e as crianças foi estabelecida como justificativa para impor uma missão civilizadora e catequizadora para ambos, e as escolas e as instituições de guarda das crianças contribuíram para levar a termo essa missão.

Além do modo cristão de entender os nativos do Novo Mundo e sua educação, também os filósofos iluministas construíram ferramentas diferentes das da igreja para interpretar a história dos homens. Condorcet (1993) criou uma nova forma “progressiva” de entender a história, observando nela uma evolução natural, comparada ao crescimento humano, em que o modo de vida dos povos mais antigos, vistos como primitivos, era pensado como uma etapa a ser ultrapassada para chegar à fase adulta da vida social, contribuindo, desse modo, para legitimar a idéia da necessidade de civilizar os Outros, tendo em vista a sua evolução.

De acordo com Finkielkraut (1988, p. 69),

*Completamente inebriados ao mesmo tempo pelo desenvolvimento dos conhecimentos, pelo progresso técnico e pelo refinamento dos costumes que a Europa do século XVIII conhecia, criou, para dar conta disso tudo, o conceito de civilização. Era transformar sua condição presente em modelo, seus hábitos particulares em atitudes universais, seus valores em critérios absolutos de julgamento, e o europeu – mestre e possuidor da natureza – no ser mais interessante da criação.*

Na busca de executar essa “ação civilizatória”, tendo em vista a maioria, criou-se toda uma engenharia social para domar os índios, os selvagens, os *outros*, dando-lhes modos de ver, de sentir e de agir europeus e, ao mesmo tempo, construir na sociedade europeia uma maquinaria escolar para educar as crianças (Varela & Alvarez-Uria, 1992). Ensinar a civilidade, disciplinar e salvar as almas infantis torna-se um dos principais objetivos dos educadores moralistas.

Muitos deles criaram manuais para os pais, sugerindo modos de educar as crianças. Um dos principais autores foi Erasmo de Rotterdam, que, em 1530, publicou *De civilitate morum puerilium*, um texto que ensinava as crianças e os jovens a se empenharem em aprender as normas sociais e não vê-las apenas como uma forma complementar à vida, mas encarando-as como a própria vida.

John Locke (1986), em 1693, publicou *Da educação das crianças*, no qual indicava, pormenorizadamente, conselhos para a formação de um cavaleiro. O texto inicia com um capítulo sobre os cuidados e a saúde, mas ao longo do livro o autor trata de temas como a natação, o ar, os hábitos, as roupas, os alimentos, as comidas e bebidas, as frutas, o sono e o entretenimento e depois se volta para o espírito, os castigos, as recompensas, as regras, as condutas, as vantagens da educação domésticos e muitos outros assuntos, formando um compêndio com 27 capítulos sobre a educação. Para esse autor, formar o caráter, um código de comportamento válido para todos, é o objetivo principal da educação (Revel, 1991, p. 173). Esses textos eram complementados com provérbios, máximas e fábulas, o que facilitava a sua memorização.

No século XVIII, Rousseau<sup>15</sup>, opondo-se à rigidez educacional dos moralistas, da corte e da burguesia emergente, coloca sua visão da natureza específica da criança e das formas “mais naturais” de educá-las. É importante lembrar que esse pensador inaugurou um período histórico em que a educação dos filhos deixava de ser uma prática com base apenas na tradição, para tornar-se um projeto pessoal ou familiar, tendo em vista a produção de um novo ser humano para uma nova sociedade<sup>16</sup>.

A descoberta das crianças havia sugerido uma nova questão: como fazer para educá-las? Como fazer para torná-las virtuosas? E uma das respostas encontradas foi a criação de instituições para civilizar as crianças e, conseqüentemente, controlar as famílias e a sociedade.

## **Crianças, infâncias**

Sarmiento e Pinto (1997) pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, iniciam seu texto sobre a definição e a delimitação dos conceitos de criança e infância diferenciando essas duas categorias. Para eles:

*Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (p. 13).*

E insistem na importância da distinção desses dois termos:

*Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afiguram-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação (p. 24).*

De acordo com Ulivieri (1986, p. 48), o conceito de infância<sup>17</sup> é muito geral e historicamente impreciso. A infância, como objeto de estudo, foi pesquisada basicamente pela biologia, pela psicologia e pela medicina, ficando, durante muito tempo, marginal aos estudos históricos e sociológicos que a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher. Somente no final do século XX é que ela passa a ser estudada. Conforme Gonzalez-Agapito (1989), a atual preocupação que existe com a história da infância e das suas instituições educativas pode ser vista como um sintoma que aponta para uma sensibilização pelo tema e consequentemente por sua história.

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias<sup>18</sup>.

Como afirma Kincheloe (1997), a infância não é um momento decidido nem pela natureza humana, nem pela biologia. Há, nos diferentes textos sobre o que é a infância, uma disputa para fixar, hegemonicamente, um significado para a mesma<sup>19</sup>. Confirmando esta tese, Franklin (apud Sarmiento; Pinto, 1997, p. 17) lembra que a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.

Como bem definem Varela e Alvarez-Uria: “A criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma invenção social, de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, consequentemente, a classes sociais” (1992, p. 69).

Burman (1998) lembra que a infância é um “armazém de representações sociais” sempre apresentadas, com seus ganhos e perdas, em relação às pessoas

adultas. De qualquer forma, todos esses autores procuram frisar que é preciso entender a infância como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros.

Prout e James (apud Pinto, 1997) sugerem que é preciso ver as crianças como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais e defendem, que para estudar as culturas e as relações entre as mesmas, é preciso sair somente da perspectiva do adulto e proceder a “desconstrução de imagens *mitificadas e estereotipadas* acerca das crianças, que perpassam nos discursos, nas práticas e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância” (Pinto, 1997, p. 68).

## **Histórias de infâncias**

O clássico estudo de Ariès (1978), a coletânea de textos de De Mause (1994) e os livros de Trisciuzzi; Cambi (1989), Becchi; Julia (1996), Bajo; Betrán (1998), Delgado (1998) são textos extremamente importantes para compreender a construção da infância.<sup>20</sup> Ariès vincula a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico; localiza o nascimento da idéia de infância no antigo regime e defende que somente em certo momento um sentido, um sentimento diverso para essa faixa etária começou a emergir.

De acordo com Ariès (1978), na Idade Média européia, as crianças viviam misturadas aos adultos e participavam, na medida da independência das suas capacidades corporais, de todas as atividades desenvolvidas pelas comunidades – fossem elas de trabalho ou de diversão. A socialização e a educação aconteciam através de uma rede ampla de sociabilidade com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades. A vida não era vista como uma sucessão de etapas divididas em faixas etárias com características distintas:

*Ninguém pensava nelas (as crianças) como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de comportar. As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência (Darnton, 1986, p. 47).*

Pancera acompanha tal reflexão, dizendo que o mundo extrafamiliar era formado por um grupo amplo de indivíduos que nem sempre eram parentes próximos, e que todas essas pessoas completavam e integravam “o influxo de socialização da vida doméstica” (1993, p. 13).

Para alguns críticos de Ariès, como De Mause (1994), o sentimento de infância sempre existiu, podendo ser comprovado a partir da história e de referências da antiguidade; ele apenas passou por um processo de transformação ao longo da história<sup>21</sup>. Gélis (1991, p. 324) afirma que houve momentos nos quais a esfera familiar assumiu a maior parte das responsabilidades referentes à educação das crianças e que, na modernidade, a Igreja e o Estado Nacional tornaram-se mais presentes.

Como complementam Trisciuzzi e Cambi (1989), as crianças eram consideradas seres com uma pseudovida psíquica, podendo ser tratadas licenciosamente e de modo violento, pois “não tinham consciência, nem memória”<sup>22</sup>. Aos poucos, um período da vida dos seres humanos, que nunca havia sido demarcado com precisão, estabelece-se. Surge uma diferenciação, e as crianças passam a ser separadas dos adultos e dos anciãos.

Outras concepções contrapõem-se a estas, como as de Klapisch (apud Pancera, 1993), autor que, ao estudar o *quattrocento* na Itália, considera que as crianças, apesar de participarem ativamente da vida social, eram colocadas marginalmente nas sociedades tradicionais<sup>23</sup> e exploradas pelo trabalho precoce, pela manipulação consciente e pelo desprezo.

É válido lembrar que a separação racional do mundo da infância e dos adultos também foi uma forma de segregação. Segundo Gélis,

*A primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagens das regras de participação na comunidade local aprendizagem das coisas da vida (1991).*

Como demonstram Darnton e Ariès, os homens e as mulheres do começo da era moderna não entendiam a natureza da vida humana e não tinham formas de controle sobre ela. A vida era curta, permeada de trabalho e desventuras – como a peste e a fome. A família era caracterizada por um matrimônio tardio, com um curto período de fertilidade, com amamentações prolongadas e índices de mortalidade infantil elevados. Naquele momento histórico, a infância era principalmente compreendida de acordo com a visão dada pelo cristianismo, sendo concebida como rude, fraca de juízo e tendo a alma marcada pelo pecado original, que a orienta para o mal e, por esse motivo, devendo ser vigiada, inspecionada e controlada pelos adultos.

Durante o Renascimento, com o retorno aos clássicos e com a revisão das experiências da igreja primitiva, a infância foi repensada e começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada. O cristianismo refere-se às crianças por meio das pa-

lavras de Cristo “vinde a mim as criancinhas” e da afirmativa de que delas é o reino dos céus<sup>24</sup>.

Seja qual for a compreensão sobre a infância, o que estava certo é que ela, do ponto de vista dos adultos, necessitava de um certo tipo de educação. A fim de que esse projeto pudesse ser realizado, foram construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e prescritos modos distintos de intervenção através de diversas pedagogias.

De acordo com Ulivieri, a criação de instituições educacionais: “É, pois, a expressão real, para o bem ou para o mal, da descoberta da infância de sua valorização, mas também da necessidade para a incipiente sociedade industrial de conformar os membros mais jovens para servir suas próprias necessidades e fins” (1986, p. 79)

A institucionalização e a rotinização da infância caracterizaram toda essa construção instrumental, feita ao longo do século XX, de um *dever ser* na educação das crianças pequenas, ou seja, da sua normalização. Segundo Ulivieri (1986, p. 80), a infância normalizada e, no meu entender, *rotinizada* busca uma existência na fuga, nos sonhos, nos jogos e na imaginação.

## **A institucionalização das crianças**

A ampla pesquisa sobre as crianças abandonadas ou andarilhas na sociedade europeia nos séculos XVIII e XIX demonstra que, em grande parte dos países, havia uma circulação muito grande de crianças e jovem. Essa situação “expressa uma realidade, o reconhecimento social e institucionalizado do hábito de descarregar sobre a coletividade a responsabilidade de certos filhos não desejados” (Bardet; Faron, In: Becchi; Julia, 1996b, p. 103).

Em alguns países europeus, abandonavam-se abertamente as crianças; em outros, tal prática não era consentida. De acordo com Becchi (1996b, p. 8), as autoridades não suportavam a vida de andarilho, de crianças sem trabalho, sem fé, sem moral, pois essa vida representava “ao mesmo tempo um elemento de desordem e de perigo”. E, assim, a partir do século XVI, começam a surgir políticas de internamento para as crianças pobres, de acordo com as quais algumas instituições terão a tarefa de ensinar conceitos elementares, fazer a formação moral e religiosa e, ainda, construir subjetividades adequadas ao trabalho. As crianças eram recolhidas indiferentemente em instituições como hospitais, hospícios, Santas Casas, asilos de mendicidade, prisões ou rodas, juntamente com todos aqueles que eram vistos como populações desviantes.

Somente no decorrer do século XIX é que as instituições diferenciaram-se, criando especificidades e atendendo apenas a um determinado público. Foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia, entre outros, para atender as crianças pequenas.

## Creches, jardins de infância, salas de asilo...

As instituições de educação infantil estruturaram-se em vários países ocidentais, como vimos, com denominações diferentes e prestação de serviços de cuidado e educação diversificados, atendendo às demandas sociais do contexto onde estavam inseridas e criando espaços com características diferenciadas e específicas para cada população infantil.

Para o nascimento de tais instituições, foram necessários tanto o reconhecimento da existência da infância (um grupo etário com características e necessidades diferenciadas) como o estudo, aprofundado, de especialistas sobre as mesmas. Varela, confirmando o trabalho de Ariès, afirma que desde o momento em que se dotaram as crianças de características específicas, isto é, “desde que se lhe atribuem qualidades diferentes das dos adultos, surgem os colégios, instituições destinadas a sua educação e recolhimento” (1986, p. 157).

Em um artigo sobre os *Asilos Nido* italianos, Lucchini e La Guardia (1987) comentam que um dos denominadores comuns a essas instituições é a sua origem extrapedagógica. Contudo, apesar de as origens das instituições de assistência, cuidados e educação para a primeira infância não estarem vinculadas diretamente à escola primária, é possível encontrar aí um processo que apresenta muitos pontos em comum.

Varela (1986, p. 165) mostra-nos como, para domar os pobres, os políticos, os religiosos e os moralistas organizaram

*instituições destinadas fundamentalmente ao seu recolhimento e nelas se ensinaram a doutrina cristã e a aprendizagem de ofícios. Os sem família, as crianças vagabundas, seriam, portanto recolhidos em albergues, hospitais, casas de expostos, casas de doutrina, hospícios, seminários de pobres (...).*

A criação das creches francesas por Marbeau, em meados do século XIX, teve forte repercussão em vários países ocidentais. As creches foram colocadas como um critério de civilização e de urbanidade de um povo<sup>25</sup>. É preciso lembrar que foi no século XIX que grande parte dos sistemas de educação nacional se organizou nos países europeus, e que essa inovação, com sua amplitude e fundamentação pedagógica, materiais e métodos, era tomada como um dos critérios para medidas de desenvolvimento dos países. As creches e pré-escolas, apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais, participam de uma nova concepção cultural, a qual define que as crianças podem ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar.

De acordo com Magalhães (1997), o movimento de publicização da educação das crianças pequenas nas sociedades européias passou por três tipos de ações. A primeira, em meados do século XVI, é a de proteção, que procura acolher, alimentar e cuidar da infância abandonada a partir de uma rede de amas, de casas de misericórdia, de rodas de expostos e outras instituições de



acolhimento público complementadas por campanhas de alimentação e higienização.

Já na metade do século XIX, os asilos ou creches substituem parcialmente as instituições anteriores, ocupando o tempo livre das crianças com instrução ou trabalho. O final desse período ficou marcado por uma multiplicação de asilos, creches, jardins froebelianos, pré-escolas, casa da criança, promovidos pelos governos civis, em associação com fundos de beneficência e a assistência das fábricas.

Peter Moss e Helen Penn (1996), em um estudo sobre as perspectivas históricas da educação das crianças pequenas, afirmam que na discussão e na oferta da educação em ambiente coletivo, entre os zero e os seis anos, vão estar presentes as variáveis: condições sociais e econômicas dos países, os papéis sociais desempenhados por homens e por mulheres e as concepções acerca da natureza infantil.

## **Invenções e criações sobre a natureza infantil**

A criação da infância, juntamente com todas as suas posteriores subdivisões (lactância, primeira infância, segunda infância e puberdade), como uma etapa do *desenvolvimento humano*, inventou a caracterização de cada grupo etário e toda uma gama de idéias que sugerem formas de intervenção através da psicologia evolutiva ou do desenvolvimento.

Junto com esse novo e ambíguo sentimento de infância – com um estatuto próprio, especificidades definidas, necessidades pré-determinadas<sup>26</sup>–, e idealizações, nasceram práticas e teorias para governar as crianças. A cada etapa da infância, a cada tipo de compreensão sobre a mesma, correspondem um tipo de instituição e uma pedagogia.

Autores como Trisciuzzi e Cambi (1989) vêem como principal efeito da descoberta da infância o seu *conhecimento*, a partir do qual se cria uma infância científica. A importância dada à infância, no século XX, pode ser medida através dos conhecimentos que foram construídos sobre ela e que foram divulgados por meio de campanhas, das Grandes Exposições Internacionais, dos Manuais de puericultura, pediatria, psicologia infantil. Há a emergência de uma construção da ciência: teorias e pesquisas em psicologia, saúde, economia, sociologia que descreverão a criança de uma era, de uma cultura específica, como se fosse “a criança”<sup>27</sup>. Para essa criança serão criadas rotinas de amamentação, de introdução dos alimentos sólidos, de controle esfinteriano, até rotinas que decidam os conteúdos e os jogos pedagógicos a serem trabalhados de acordo com faixa etária.

## Rotinização da educação infantil

A partir dessas breves considerações sobre o modo como surgiram as instituições de educação e cuidados para as crianças pequenas, pode-se ver como as mesmas foram decorrentes da divisão de grandes espaços de contenção social.<sup>28</sup> Elas iniciaram com a construção de um espaço separado para os pequenos, atendendo a uma demanda social precisa e possuindo uma proposta de ação baseada inicialmente em princípios religiosos, piedosos e caritativos, aos quais vão sendo agregados os conhecimentos técnicos e científicos apresentados pelo desenvolvimento da ciência.

Essas instituições possuíam diferentes nomes, diferentes concepções pedagógicas, o que demonstra o quanto este tipo de equipamento teve uma gênese plural, de acordo com a demanda. Aos poucos, os “conhecimentos científicos” (muitas vezes heterogêneos) sobre a infância começaram a ditar quais as normas da boa educação para a pequena infância. Os espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas acabam sendo estruturados como mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos, ordenados e regulamentados além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados. Um processo de padronização das crianças e de rotinização da educação infantil.

À medida que tais instituições ampliam seu atendimento, há uma separação ou classificação das crianças em grupos, tendo como critérios faixa etária, os níveis de desempenho motor, o tipo de deslocamento, a forma de alimentação, o nível de inteligência e a presença de algum tipo de dificuldades (motoras ou sensorial), o que fez com que, aos poucos, a unidade formal dessas instituições se tornasse a sala de aula.

Como vimos acima, gradativamente foram sendo constituídos conteúdos de ensino para essa faixa etária, que variavam de um enfoque centrado na leitura e na escrita para outro que dava ênfase à higiene, à socialização e aos hábitos sociais. Tratava-se de saberes que se passavam como neutros e objetivos e que correspondiam àquilo que era visto como adequado para cada grupo etário, formando, assim, um recorte curricular. Juntamente com essa ação explícita, acontece um projeto de controle corporal e de estruturação subjetiva com vistas à formação de corpos dóceis (Foucault). A partir dos elementos acima citados, é possível verificar que, mesmo não estando vinculadas diretamente às escolas, as instituições de educação e cuidados copiaram muitas das suas estratégias de funcionamento.

No entanto, em alguns pontos, as instituições de educação para a primeira infância diferenciam-se do que é preconizado para as escolas primárias. Em primeiro lugar, sempre houve uma variabilidade institucional muito grande, existindo muitas diferenças internas entre as instituições de educação infantil, ao contrário das escolas primárias que, nos séculos XIX e XX, tornaram-se

cada vez mais semelhantes. Pode-se ver tal diferença a partir de denominações de distintos serviços que atendem crianças, desde as bem pequenas, como as creches, os berçários, as escolas maternas, até as maiores, como as pré-escolas, os jardins da infância e ainda outras instituições alternativas, como os hotéis, as mães-crecheiras, os lactários de fábricas, as creches empresariais, etc.

Outra característica peculiar às instituições de educação infantil é que elas apresentam uma característica temporal diferenciada, em relação às escolas elementares. Podem funcionar como atendimentos pontuais com uma duração breve diária ou semanal, em regime de meio turno ou período integral.

Também há nelas uma descentralização e um menor controle explícito do Estado, ficando diluída a responsabilidade em diferentes instâncias, como a saúde, a educação e a assistência social. O espaço para a diferença esteve mais resguardado, pois a legislação sobre creches e pré-escolas é, em grande parte dos países, recente. O que as une é sua função social de educar as crianças, enfatizando também os aspectos de guarda e cuidados.

Como vimos acima, as formas alternativas e tradicionais de socialização e de aprendizagem mais privadas estão sendo substituídas, pouco a pouco, por modelos mais coletivos de atendimento que seguem as “prescrições científicas” ou de qualidade do atendimento. É possível observar que, nesse tipo de atendimento, está sendo criado um padrão que define qual é o único e adequado lugar para a educação da infância. Trata-se da rotinização da educação infantil que é feita pela padronização dos hábitos, pela organização do ambiente, pelos usos do tempo, pela seleção de atividade e de materiais, pelas propostas pedagógicas. É preciso refletir sobre esse processo ora em andamento para que a diversidade (não a desigualdade) possa ser contemplada nas rotinas, não rotineiras, na educação infantil.

### Notas

1. Este artigo trata de tópicos desenvolvidos originalmente em minha tese de doutorado denominada “*Por amor e Por força: rotinas na educação infantil*”. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp, 2000.
2. Esse binômio referente à educação infantil é utilizado por diversos autores da área, como Campos (1994), Rosemberg (1994), Kuhlmann Jr. (1996), Barreto (1995).
3. A palavra *condicionar*, utilizada nesse caso, quer demonstrar o quanto questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas não considera que, por isso, sejam determinantes.
4. Foram pesquisados vários livros que traziam sugestões ou exemplos de rotinas. Ver bibliografia no texto original da Tese de Doutorado.
5. Esses autores não usam o termo *rotina* mas idéias como as de moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização que formam as bases dos conceitos utilizados, ainda hoje, para a construção e a justificativa das rotinas.

6. O termo noção é utilizado aqui como um conhecimento parcial, que pertence ao senso comum e que aparece, normalmente, no momento em que um problema da sociedade torna necessária e útil “uma representação mais ou menos vaga” (Fourez, 1995, p. 228).
7. O estudo do cotidiano foi constituindo-se, neste século, como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história nas quais o mesmo é visto tanto como objeto de estudos como também uma estratégia metodológica de pesquisa. A história – até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais.
8. A modernidade é vista neste texto, em um sentido muito geral, como as instituições e os modos de comportamento impostos na Europa, posteriormente ao feudalismo, e que nos séculos XIX e XX foi adquirindo caráter histórico mundial. Ela opera um “desencantamento” do mundo com o desenraizamento, uma nova diferenciação das funções sociais, a racionalização, o industrialismo, o urbanismo, a disciplina, a secularidade e a idéia de evolução e progresso.
9. Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. Toda a construção do *outro* é feita comparando o padrão europeu, tido como o *normal*, *o certo*, com os demais. Pretendia-se transformar todos os seres humanos em *clones* dos europeus, assim como transformar as paisagens americanas em lugares parecidos com a Europa, desbravando as matas e introduzindo animais e plantas exóticas.
10. No livro *Bárbaros são os outros*, Sardar aponta para o problema do reconhecimento do outro formulando a questão: Quem é este outro, que não sou eu? O livro trata da colonização européia sobre *as índias* (quero lembrar aqui que tudo o que não fazia parte da Europa era denominado de índias – selvagens e femininas).
11. A palavra selvagem, apesar de ser tão detestável quanto: bárbaros ou primitivos, foi utilizada neste texto por ser aquela empregada pelos conquistadores para denominar os nativos do Novo Mundo, os recém-descobertos. Embora saiba do seu uso discriminatório escolhi-a para enfatizar a representação que faziam os europeus desses novos grupos humanos.
12. Em 1482, Henrique VII, rei da Inglaterra, autoriza seus comandantes que, ao encontrarem qualquer solo *pagão ou infiel*, o primeiro movimento da esquadra deveria ser o de *conquistar, ocupar e possuir*. Quando Colombo veio para a América, também tinha consigo a autorização – dos reis de Espanha e do Papa - para *dominar* o Novo Mundo. A Bula Papal de 1493 declarava que os infiéis não tinham o direito à propriedade da terra e que esta deveria pertencer somente aos cristãos.
13. “Os primeiros visitantes portugueses na Índia descrevem um templo hindu como se fosse uma igreja católica. E como as convenções de uma igreja católica não são um guia seguro para interpretar uma convenção hindu, isso só servia para fazer das representações erradas a substância da compreensão ocidental, o conteúdo do seu discurso sobre o que era ser hindu” (Sardar, 1996, p. 38).

14. Sardar (1996, p. 67) apresenta um exemplo deste tipo de atitude citando Thomas Jefferson, presidente norte-americano, que dizia que os nativos norte-americanos tinham a inteligência subdesenvolvida e nos negros ela era ainda inferior. Comentando a vida destes, frisava: “A sua vida desenrola-se numa sucessão de indolência mole e de esforços vigorosos para prover às suas necessidades animais, ou para satisfazer as suas baixas paixões. Esforços... não faltaram para o ensinar ou redimir. Mas está talvez destinado a desaparecer com as florestas... Se algo não tem utilidade, pode ser extinto”.
15. Para compreender Rousseau, é importante poder vê-lo tanto como um filósofo político como educador, pois sua obra está em profunda relação com o contexto da emergência da burguesia, com o questionamento ao projeto da ilustração e com o período em que ocorre a separação do público e do privado. Como alertam Varela e Alvarez -Uria (1991, p. 76), não se pode esquecer que *Emílio* e *Contrato social* foram publicados no mesmo ano e que “a nova ordem social do contrato exige um novo tipo de súdito, o cidadão, produto em grande parte da educação”.
16. Darnton (1996, p. 153) afirma que “Rousseau exerce uma forte influência no público leitor, pois ele (...) não se contenta em descrever a leitura experimentada pelas personagens de seus livros e por ele próprio; dirige a leitura de seus leitores. Indica-lhes como devem abordar seus livros, leva-os por seus textos, orienta-os pela sua retórica”.
17. A palavra infância no singular como diz Frabboni fala de uma criança “(...) metafórica, abstrata, ahistórica, inexistente” (1998, p. 6).
18. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 14), muitos dos diversos olhares construídos sobre a infância se deve a disputas entre disciplinas e a linhas teóricas dentro das disciplinas.
19. Creio que infância, como categoria, aproxima-se do que Cíntia Sarti afirma sobre a pobreza. Segundo a autora, pobreza é uma categoria relativa, e a tentativa de confiná-la em “um único eixo de classificação, ou a um único registro reduz seu significado social e simbólico” e a melhor alternativa, quando tratamos dela, é não simplificá-la (1996, p. 23).
20. A historiografia existente sobre a criança trata basicamente da criança européia e burguesa. Há que considerar que outras infâncias estavam sendo vivenciadas e descritas.
21. De certa forma, é importante que Ariès apresentou a constatação de que haviam existido na história ocidental diferentes modos de sentir, de ver as mesmas situações “que haviam existido outras normalidades, isto é, outros modos de codificar a normalidade que formavam parte de nosso patrimônio cultural e de nossa civilização” (Pancera, 1993, p. 9).
22. Naquele momento da história, como bem descreve Ariès (1978), os pais e as mães das camadas mais poderosas raramente se preocupavam com seus filhos, especialmente durante os primeiros anos de idade. O cuidado dispensado a eles era considerado abaixo da dignidade de um aristocrata. As crianças eram vistas como pequenos animais, como subalternos, e não como objeto de amor e afeição. Afinal, muitas delas nasciam e logo vinham a morrer, não tendo um papel importante na vida familiar.

23. Ver o artigo de Bardet, J.P. e Faron, “A criança sem Infância. Sobre a infância abandonada na idade moderna”. In: Becchi e Julia (1996b).
24. A criança passa a ser representada na pintura, nas ilustrações e nos textos, e o modelo principal da infância é o do Menino Jesus. Temas como o anjo da guarda, o limbo e a primeira comunhão também são tratados. Além disso, aparecem crianças lascivas e crianças demônios.
25. Kuhlmann Jr. (1996) demonstra tal questão ao narrar como a educação para a primeira infância foi valorizada nas Exposições Internacionais (1851-1922) e pelos Congressos que a elas estavam vinculados. Através dos stands, do material exposto, das conferências e dos debates era possível conhecer as instituições e os sistemas de educação, saúde e assistência social que estavam se delineando.
26. É preciso estar atento à idéia de “necessidade infantil” como algo “inviolável que se ja considerada como evidente em si mesma, em vez de uma categoria que reflete, e está conformada pelas preocupações sócio-políticas de umas culturas e uns momentos determinados. (Burman, 1998, p. 75).
27. As crianças em idade pré-escolar tornam-se também o foco da atenção de numerosos profissionais, como, pediatras, neonatologistas, psicólogos, psiquiatras infantis, educadores.
28. Podemos exemplificar esta situação vendo o percurso de transformação dos nomes da primeira instituição de atendimento a crianças pequenas de Verona. Criada em 1426 como hospício torna-se Santa Casa, Casa dos Expostos, Brefotrófio e, finalmente, em 1942, Instituição de Assistência à Infância.

### Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.
- BAJO, Fé; BETRÀN, José Luis. *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de hoy, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na educação infantil*. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2000.
- BARDET, Jean Pierre; FARON, Olivier. *Bambini senza infancia. Sull’infanzia abbandonata in età moderna*. In: BECCHI, Eglê; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Dal settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996.
- BARRETO, Ângela M. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos do CEDES*, Campinas, n.37, p.7-21, 1995.
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Dall’antichità al seicento. Roma: Laterza. 1996. T. I
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell’infanzia*. Dall’settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996. T. II
- BUENAVENTURA, Delgado. *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.

- BURMAN, Erica. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. MEC: Brasília, 1994.
- CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, Unicamp, 1993.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor comum do século XVIII. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DE CERTAU, Michel, GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do Cotidiano*. Artes do Fazer. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DE MAUSE, Liloyd. *Historia de la infância*. Madrid: Aliança, 1994.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.
- FERNANDES, Heloísa (org). *Tempo do Desejo*. Sociologia e Psicanálise. 2 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.
- FINKIELKRAUT, Alain. *A derrota do Pensamento*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.
- FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.
- FRABBONI, Franco. *Verso una scuola dell'infanzia maggiorene*. Pedagogia dell'obbligo a cinque anni. Firenze: La Nova Itália, 1998.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillippe; CHARTIER, Roger. *História da vida privada*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991. p. 311-329. v. II
- GIDDENS, Anthony. *Modernidad y identidad del yo*. El yo y la sociedad en la epoca contemporánea. Barcelona: Península, 1995.
- GONZALES-AGÀPITO, Joseph. *Ser infant abans d'ara 1989*. Barcelona, Associació de Mestre Rosa Sensat. 1989.
- KINCHELOE, Joe L. McDonalds, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron. *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 69-97.
- KUHLMANN Jr. Moisés. As exposições internacionais e a difusão das creches e dos jardins de infância (1867–1922). Comunicação apresentada na 6ª Conferência Européia sobre Qualidade na Educação da Infância. Lisboa, setembro, 1996.
- LEFEBVRE, Henry. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- LUCCHINI, Egidio; LA GUARDIA, Lina S. L'Asilo Nido di ieri i di oggi. In: *Per amore & Per forza*. L'infanzia tra 800 e 900. Modena: Edizioni Panini, 1987.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

- MOSS, Peter; PENN, Helen. *Transforming Nursery Education*. London: Paul Chapman, 1996.
- PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana: uma introdução. *Análise Social*, v. XXII (90), n.1,1986. p. 7-57.
- PANCERA, Carlo. *Estudios de historia de la infancia*. Barcelona: PPU, 1993. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: *História da Vida Privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. T. II
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez, FCC. 1994
- SARDAR, Zia et al. *Bárbaros são os Outros: Manifesto sobre o racismo ocidental*. Lisboa: Dinossauro, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARTI, Cíntia. *A família como espelho*. Um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Editores Associados/ Fapesp, 1996.
- TRISCIUZI, Leonardo; CAMBI, Franco. *L'infanzia nella società moderna*. Dalla scoperta alla scomparsa. Roma Riuniti, 1989.
- ULIVIERI, Simoneta. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. *Revista de Educación*, Madrid, n. 281, 1986.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- \_\_\_\_\_. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VIEIRA, Pe. Antônio. Sermões. Problemas sociais e políticos do Brasil. São Paulo: Cultrix, 1995.

Endereço para correspondência:

Rua da República, 21/801  
 90050-321 – Porto Alegre – RS  
 E-mail: lica@compusat.com.br





# INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Jane Felipe

**RESUMO** – *Infância, gênero e sexualidade*. Este artigo discute as representações de gênero e sexualidade extraídas de revistas pedagógicas e de alguns livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, os quais objetivam a formação de meninos e meninas, através de conselhos e prescrições de como deveriam se comportar e conduzir suas vidas. Valho-me neste trabalho das contribuições dos Estudos Feministas, numa perspectiva pós-estruturalista de análise.

**Palavras-chave:** *gênero, sexualidade, infância.*

**ABSTRACT** – *Childhood, gender and sexuality*. The article discusses gender and sexuality representations available in pedagogical journals and books widely known in Porto Alegre, at the first half of the 20<sup>th</sup> century. These books and journals were directed towards boys and girls education, by giving advice and setting prescriptive norms about their behavior and ways of conducting their future lives. My study is based on the contributions of Women's Studies, especially those derived from poststructuralist's views.

**Key-words:** *gender, sexuality, childhood.*

## Representando e produzindo meninos e meninas<sup>1</sup>

*Abreviemos o que é comum entre menina e menino. Insistamos na diferença.*

*Ela é profunda. Ei-la:*

*A educação do menino, na idéia moderna, é organizar uma força, força eficaz e produtiva, criar um criador. O homem moderno não é outra coisa. A educação da menina consiste em fazer uma harmonia, em harmonizar uma religião. A mulher é uma religião. Seu destino é tal que, quanto mais no alto ela ficar como poesia religiosa, mais eficaz será na vida comum e prática (Michelet, 1995, p. 83).*

As distinções e expectativas atribuídas a meninas e meninos, homens e mulheres, podem ser encontradas em vários campos do conhecimento (filosófico, religioso, pedagógico, médico, literário), bem como nas diversas instituições sociais. Nomes como Rousseau (século XVIII), Michelet e Fröebel (século XIX), defendiam uma educação diferenciada em função do sexo. Os manuais de civildade ou boas maneiras, veiculados em fins do século XVIII, ganharam força no século XIX e início do século XX, trazendo inúmeras recomendações às meninas e meninos, mulheres e homens. Os referidos manuais estabeleciam uma educação bem delimitada a partir de determinadas expectativas e distinções de gênero<sup>2</sup>. As instituições escolares, por sua vez, através de regimentos, através da organização dos espaços e da distribuição do tempo, se constituíram (e ainda hoje se constituem) em importantes espaços para a formação de crianças e jovens.

Michelet (1995, p. 100, p. 117-8), citado na epígrafe desta seção, ao escrever sua obra em 1859, intitulada *A Mulher*, estava calcado na concepção de uma “essência” ou “natureza” específica e diferenciada para homens e mulheres, defendendo assim uma educação distinta para meninos e meninas:

*Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um instinto natural, o sentimento de um dever que a mulher terá de cumprir. A mulher deve alimentar o homem...*

*Como o homem é chamado aos negócios, ao combate do mundo, a história deve prepará-lo em especial para isso... para a menina, a história é sobretudo uma base religiosa e moral (grifos meus).*

Pode-se perceber que o instinto era utilizado frequentemente como argumento explicativo para reafirmar as diferenças entre os sexos, justificando, desta forma, as desigualdades entre mulheres e homens. A educação proposta para a mulher estava pautada na religião, na moral e na idéia de servir: “(...) como mulher, ela só obtém sua salvação fazendo a felicidade do homem. Ela deve amar e gerar, este é o seu dever sagrado” (Michelet, 1995, p. 85). Nota-se o quanto o argumento de uma essência específica de cada gênero foi acionado no sentido de impor às mulheres e meninas um certo aprisionamento, a partir

de sua condição de futura mãe e dona-de-casa. Tais discursos apontavam para a idéia de que fora do matrimônio e da família não poderia haver felicidade, pois a família, como lembra Foucault (1980, p. 103), “tornou-se o lugar obrigatório dos afetos, dos sentimentos, do amor”, girando em torno de dois eixos centrais: marido-mulher e pais-filhos.

Outro exemplo interessante em relação às distinções de gênero pode ser encontrado no livro de J. I. Roquette, intitulado *Código do bom tom*. Esse livro foi publicado pela primeira vez em Portugal no ano de 1845, trazendo normas de conduta “apropriadas” para meninos e meninas. Para o autor não deveria haver nada em comum entre os dois sexos, a não ser as virtudes morais. O sexo masculino estava colocado em um lugar de maior prestígio e visibilidade social: “o homem se distingue por sua fala inteligente e correta, a mulher, por sua atitude modesta e silenciosa” (Roquette, 1997, p. 26). O autor prossegue em suas recomendações dirigidas às meninas da seguinte forma:

*(...) se te divertes, não mostres senão uma alegria moderada; se estiveres aborrecida, dissimula e não o dês a conhecer [...]*

*(...) esforça-te por adquirir seu falar suave, e aquele ar reservado e ao mesmo tempo natural que anuncia a modéstia sem dela fazer gala (idem, p. 65).*

É possível perceber o quanto as meninas e mulheres deveriam ser comedidas, recatadas, não podendo manifestar alegria ou espontaneidade. Ao contrário, deveriam dissimular seus sentimentos, parecendo a tudo consentir e calar.

Outra recomendação do autor referia-se à limitação do número de amigas, cabendo somente à mãe fazer o papel de confidente, o que lhe conferia a possibilidade de melhor controlar a vida das filhas:

*Deves evitar os frequentes abraços, ósculos e apertos de mãos prolongados ainda com as tuas maiores amigas: todas estas carícias são de mau tom; prova teu afeto para com tuas amigas louvando sinceramente o que nelas te agrada; não confies nunca o teu segredo, nem recebas nenhuma confidência. Uma menina fala baixo senão à sua mãe ou à pessoa que faz as suas vezes (idem).*

Pode-se notar aqui o quanto havia a preocupação em cercear o corpo, bem como controlar a manifestação dos sentimentos e afetos, através de um rígido controle dos comportamentos sociais. Este cerceamento, apesar de não colocado de forma explícita, estava diretamente relacionado à sexualidade, pois a recomendação de não haver proximidade física entre meninas e até mesmo a censura por estabelecer uma relação mais afetiva (através da troca de confidências entre elas), mostrava o quanto as sexualidades deveriam ser submetidas a uma constante vigilância, por serem consideradas perigosas.

Alguns manuais escolares, como o Guia das Escolas Maristas (*Guide des Écoles à l'usage des petits frères de Marie, rédigé après les règles et les*

*instructions du Vénérable CHAMPAGNAT, fondateur de cet Institut*)<sup>3</sup>, tratavam de exercer uma constante e minuciosa vigilância em torno da sexualidade dos alunos. O Guia, que tinha por objetivo garantir uma unidade na ação educativa desta ordem religiosa, evidenciava um cuidado meticuloso em relação aos meninos, pois deveriam ser evitadas as “familiaridades perigosas” (Louro, 1995, p. 85, p. 91). Desta forma, não era permitido aos meninos andarem juntos, em pequenos grupos, nem mesmo manterem conversas isoladas no pátio, pois, de acordo com o Guia, não poderia haver nada de edificante na conversa entre dois ou três meninos que se afastam dos demais. Havia ainda a separação entre pequenos e grandes, bem como a proibição de contato físico com outro menino. Outra recomendação importante referia-se à proibição de manterem as mãos nos bolsos, numa alusão muito clara à possibilidade de masturbação. Foucault (1992, p. 232) observa que a partir do século XVIII, passou a se dar muita importância à masturbação infantil, “perseguida por toda a parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana”. O processo de escolarização esteve/está diretamente relacionado ao controle dos corpos, impondo assim uma série de comportamentos, hábitos, atitudes, que, num determinado tempo histórico e espaço social, foram/são considerados mais condizentes à formação das crianças e dos jovens (Louro, 1995).

A exemplo dos manuais de civildade e boas maneiras, o livro *Thesouro dos Meninos*,<sup>4</sup> que circulava em Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX, tratava de fornecer inúmeras instruções sobre o comportamento adequado que se deveria ter em sociedade. Em diversas situações o autor (Blanchard, 1902, p. 96) deixava transparecer a preocupação com o que considerava ser o comportamento adequado em função do sexo:

*Para expulsar o resto do sono importuno, saltai de repente fora da cama. Se alguém se achar na vossa câmara, tende o cuidado de vos cobrires logo de maneira que nada se veja do que deve andar sempre oculto; é principalmente a ti, minha filha, a quem eu recomendo esta cautela: o pejo é de rigor para ambos os sexos, mas de um rigor muito maior ainda para as mulheres; esta virtude conserva nelas outras muitas (grifos meus).*

As exigências com relação às mulheres e meninas eram minuciosas, pelo que é possível depreender das afirmações e recomendações contidas em Blanchard. O governo sobre o sexo feminino era exercido de forma rigorosa, exigindo um comportamento de maior recato e pudor em comparação ao homem.

Em relação ao asseio e à maneira de se vestir, o referido autor (idem, p. 97-8) estabelecia para as meninas a necessidade de cultivar a beleza, a simplicidade, tidas como qualidades inerentes ao sexo feminino.

*(...) ser-te-á perdoável sem dúvida que penses um pouco mais no teu adorno; o teu sexo tem precisão de agradar..*  
*( ...) conduz-te com mais sabedoria; não dês a teu enfeite mais tempo que o necessário, e teme deixar entender que estás sempre contemplativa no cuidado de fazer brilhar a tua figura e a tua fisionomia. Na escolha dos vestidos, que o uso admite, determina-te sempre pelos que são da mais bela simplicidade; por aqui julgarão do teu gosto, e do teu espírito. Uma mulher, que se deixa ir após uma moda extravagante, é uma louca, que não sabe o que convém, nem à beleza, nem à razão (grifos meus).*

Educadas para servir e agradar sempre, em especial aos homens, as mulheres deveriam cultivar a simplicidade e o recato. Tal perspectiva pode ser encontrada em vários outros escritos voltados para o público feminino ao longo das décadas seguintes, traçando, desta forma, uma impressionante regularidade. Dos livros de civilidade e boas maneiras às revistas de moda e comportamento, foram feitas inúmeras prescrições no sentido de colocar as mulheres em um lugar de subordinação, através de um controle minucioso de seus corpos, como apontam as pesquisas de Denise Sant’anna (1995), Rosa Fischer (1996), Margareth Rago (1985), Valerie Walkerdine (1999), dentre outras.

Blanchard (1902) faz menção a uma outra representação de mulher – a louca –, fazendo o contraponto com aquela imagem feminina de maior pudor, tão cuidadosamente enfatizada. Era preciso constituir/reafirmar/promover um padrão externo de comportamento, que atingisse também o estético. A aparência importava, pois ela poderia ser reveladora de gostos, atitudes, etc. Segundo Guacira Louro (1999, p. 15) “através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação”. No entanto, como salienta esta autora, os corpos não são tão evidentes como geralmente se pensa, nem mesmo as identidades são mera decorrência das “evidências” dos corpos.

Tais representações muito provavelmente instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidades sexuais de meninas e mulheres, instaurando saberes, produzindo “verdades”, de modo a regular e normatizar a vida das pessoas<sup>5</sup>. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (no prelo)

*A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.*

Os exemplos a seguir, extraídos de Blanchard (1902, p. 121,123,125), além de mostrarem expectativas bastante diferenciadas em torno do gênero feminino e masculino, enfatizam a subordinação das mulheres e meninas:

*O seu andar deve igualmente ser regulado e anunciar uma sorte de pudor. Os seus olhos devem raramente andar levantados; e sobretudo ainda menos devem de qualquer modo buscar as atenções dos homens; o contrário é uma indecência, que anuncia alguma cousa mais que a desenvoltura. (...) Geralmente a conduta de uma mulher deve ser muito mais severa que a de um homem.*

*(...) Os modos de olhar manifestam mui claramente o que se passa no coração; dá pois às tuas vistas toda a expressão da modéstia; e, para melhor o conseguires, sê modesta tu mesma; um ar desvolto em uma mulher é coisa que repugna.*

*(...) Na conversação não pretendas nunca brilhar demasiado. ...Fala sem ostentação; os homens são injustos, a presença de uma mulher sábia ofende excessivamente o seu orgulho;*

*(...) o silêncio é o mais belo ornamento da mulher – eis aqui tens o teu modelo, ó minha filha.. Se, pelo contrário, tens pouca instrução, então mais te convém ser calada (grifos meus).*

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo. Ser modesta, discreta, eram atributos extremamente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas. Desta forma, a educação das mulheres foi arquitetada de forma diferenciada, em função de sua capacidade procriativa, e também pelo fato de serem consideradas inferiores. É interessante notar o quanto o silêncio estava presente como condição necessária à boa educação não só de mulheres, mas também das crianças, não cabendo-lhes, em hipótese alguma, ostentar qualquer visibilidade, como apontam também as pesquisas de Marina Subirats (1986). Esta pesquisadora afirma que, desde pequenas, as meninas são educadas a não ostentarem protagonismo. A atuação das mulheres deveria se dar sempre nos “bastidores”. Mesmo sendo proclamadas como “sustentáculos do lar” e também da nação, deveriam ficar escondidas, uma vez que a visibilidade era uma prerrogativa masculina.

É possível observar em vários textos o quanto se pensava em um mundo separado, bem como uma educação diferenciada para meninos e meninas, partindo-se do pressuposto que havia uma essência capaz de determinar e conduzir de forma irremediável os sujeitos. Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma “verdade” sobre os gêneros.

## Educação moral e sexualidade na infância

*Todo problema da educação consiste em fazer passar de fora para dentro, da autoridade exterior à consciência pessoal e interior do menino, os hábitos e os princípios morais que deverão esclarecer e dirigir seu procedimento* (Viollet, 1939, p. 120).

Muitos dos artigos presentes nas revistas pedagógicas e nos livros colocados em circulação na primeira metade do século XX em Porto Alegre, traziam prescrições aos pais/mães e professores, orientando-os quanto à melhor maneira de educar seus filhos/as. É possível perceber nesses artigos e livros uma forte preocupação com a formação moral. Autores como Victor Pauchet<sup>6</sup> (s/d, p. 34) diziam que a educação moral deveria se dar desde os primeiros meses, “mui antes do despertar da razão. Já nessa época se podem formar hábitos prejudiciais e originar-se más tendências... aos seis meses pode e deve ser começada a educação moral”. Isto porque a criança era entendida como uma “cera mole, uma placa sensível” (op cit, s/d, p. 35), capaz de registrar todas as impressões daí a necessidade de exercer uma educação de fora para dentro, cabendo ao meio exterior (família, escola, igreja) fornecer os princípios morais que governariam a vida das crianças. Tais princípios, colocados como verdades incontestáveis, deveriam ser incorporados pela criança, de modo a que, mais tarde, pudessem fazer parte integrante de sua identidade. A este respeito, Ewald François (1984, p. 96) observa que a “verdade” produz regimes de identidade, que são ao mesmo tempo princípios de exclusão. “No próprio movimento em que a verdade unifica, ela separa”.

Os textos presentes nas revistas e livros mostraram uma preocupação classificatória em relação aos sujeitos, na tentativa de definir aquilo que era considerado correto, digno, decente. Esses textos, dentre muitos outros recursos, instâncias e práticas, colocavam em circulação determinadas representações de feminino e masculino. Apontavam e pretendiam fixar lugares sociais para meninas e meninos, mulheres e homens. Tais práticas certamente estabeleceram divisões e discriminações entre os sujeitos ou grupos sociais e constituíram identidades. Segundo Guacira Louro (1999, p. 16),

*Distintas e divergentes representações podem, (...) circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos mas aos outros...*

A representação é utilizada pelos diferentes grupos e sujeitos sociais, na tentativa de estabelecer não só as identidades do grupo ao qual julgam pertencer, mas também na intenção de definir a identidade dos outros. Como lembra

Tomaz Tadeu da Silva (1998), neste processo de representação estão em jogo múltiplas relações de poder. Desta forma, religiosos, médicos, psicólogos, pedagogos, que desfrutavam de um maior *status* social, procuravam definir padrões de comportamento considerados adequados para a formação dos indivíduos e, no que aqui nos interessa, eram os discursos destes homens que detinham a maior autoridade para dizer como formar meninos e meninas “normais”.

Nos textos examinados foi possível perceber uma grande visibilidade em relação aos meninos, colocados quase sempre como o centro das atenções, alvo de preocupação constante, especialmente no que diz respeito à construção da masculinidade. As meninas por vezes não eram sequer lembradas ou mencionadas, em muitos textos. Autores como Pauchet e Viollet se ocuparam especialmente da formação dos meninos.

No capítulo intitulado *O menino tímido e o “cabecinha no ar”*, Dr. Pauchet (s/d, p. 229) afirmava:

*A timidez é manifestação de tibieza moral. O ser “cabecinha no ar” significa – ausência de concentração e dedicação ao trabalho. São graves defeitos esterilizadores de energias e criadores de vícios. Convém declarar-lhes guerra aberta.*

A masculinidade estava calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso. Alguns artigos trazem preciosos exemplos relacionados à construção da masculinidade infantil, como uma espécie de preparação para uma masculinidade adulta, a exemplo das afirmações de Viollet (1939, p. 121):

*A coragem física não será somente útil em si mesma, mas servirá, um dia, de base à coragem moral e espiritual. Um menino medroso de corpo não resistirá às incitações de um camarada pervertido, ao passo que um menino corajoso não hesitará em resistir-lhes. Quantos adultos não têm coragem alguma para afirmar suas opiniões, pela única razão de não possuírem coragem física.*

Sem dúvida, o trecho acima expressa um dos elementos mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade. Para o autor, a coragem física era o elemento principal ou desencadeador da coragem moral e espiritual.

É possível perceber o quanto a construção da masculinidade esteve (e parece ainda estar) fortemente atrelada à sexualidade. Parker (1999) afirma que, em relação à sociedade brasileira, na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controla-



da e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância.

Guacira Louro (1998, p. 44-5) também argumenta que historicamente, foi-se construindo, por intermédio de vários discursos (inclusive o da sexologia), uma estreita vinculação entre masculinidade e sexualidade, onde

*(...) a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos. Essa representação exerce um “efeito de verdade” e, portanto, pode interferir nas formas de ser homem ou de ser mulher.*

Essa obsessão com a sexualidade normalizante, que Michael Warner (apud Britzman, 1996) chamou de heteronormatividade, e que é expressa através de discursos que descrevem ou insinuam a situação homossexual como desviante, pode ser facilmente observada nos textos das revistas pedagógicas e dos livros preocupados com a formação moral das crianças. O respeito à pluralidade e às diferenças, que tem caracterizado a última década do século XX, certamente não encontrou lugar em épocas passadas. Estou longe de afirmar que as diferenças sejam totalmente aceitas hoje, mas é possível observar o quanto elas são apenas mais “toleradas”. Nas décadas anteriores, porém, a possibilidade de exercer livremente outras formas de masculinidade talvez tenha se constituído como o grande problema a ser resolvido, tratado, vigiado. Essa vigilância tem sido exercida desde os primeiros anos de vida não só pela família, mas também pela escola, para que se possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica (Connell, 1995). Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero e/ou sexuais aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade (Louro, 1998; Felipe, 1999).

Outro aspecto diretamente relacionado à construção da masculinidade diz respeito ao trabalho. Este hábito deveria ser inculcado no menino de forma a mantê-lo sempre ocupado, preparando-o também para o futuro, como recomendava Viollet (1939, p. 123):

*É preciso que todo novo trabalho seja um progresso sobre o precedente e que o mundo tenha, em todas as circunstâncias, a começar pelos pequenos trabalhos manuais, o sentido da perfeição. Esta vontade de perfeição se achará um dia sobre o terreno da moral.*

O trabalho deveria ser visto “como uma segunda natureza”, ocupando assim um dos eixos centrais na estruturação da masculinidade adulta. Aliada ao trabalho estava a perseverança, a competitividade, e o espírito empreende-

dor, aspectos tidos como fundamentais na estruturação da masculinidade hegemônica, bem sucedida, considerada como “apropriada”.

No livro de Pauchet (s/d, p. 236) esta idéia também está presente: “Homem eficiente é o possuidor da capacidade de realização. Não faça de teu filho um sonhador, um parlapatão, um irresoluto e sim um homem que saiba querer”. Este mesmo autor (idem, p. 23) faz ainda as seguintes recomendações aos pais:

*O programa de educação do teu filho compreenderá tudo o que moral, física e materialmente lhe for útil mais tarde na vida. Se está a ler versos, queima-os e dá-lhe a biografia empolgante de um homem de ação: colono, marinheiro, explorador, comerciante, industrial, sábio, advogado, medico, apóstolo, etc. Se vive a devanear ou nada faz, ensina-lhe a malabarizar bolas, a fazer redes ou cestos. Habitua teu filho a dar-se ao trabalho com o mesmo contentamento com que vai brincar (grifos meus).*

A educação do menino deveria se dar de forma mais “concreta”, não havendo espaço para quaisquer outras atividades que pudessem ser consideradas inadequadas para a construção de uma masculinidade hegemônica. Portanto, os devaneios, os sonhos, as fantasias poderiam trazer perigo para a construção desse projeto de homem. As profissões citadas pelo autor dão uma idéia de força, agilidade, poder, *status*. Manter-se sempre ocupado parecia ser uma estratégia importante para afastar o menino de pensamentos “perigosos”, que poderiam comprometer a construção de sua masculinidade.

As mulheres e meninas também deveriam estar sempre ocupadas (com a casa, com os filhos, com o marido), conforme prescrição de Roquette (1997. P. 394-5):

*(...) e se tiveres quintal, jardim, varanda, ou janelas de sacada em que possa haver vasos, muito folgarei de ver que as cultivas por tuas mãos: é uma inocente recreação que fica muito bem às meninas e senhoras. (...) Não estas nunca ociosa; descansa-se quando se muda de ocupação.*

Provavelmente essa “inocente recreação” estava relacionada ao fato de se pensar na ociosidade como perigosa, em especial se nos remetermos à sexualidade. O controle das vidas estava extremamente ligado à questão da sexualidade feminina, embora nem sempre admitida.

Artigos como os do Dr. Arthur Ramos (1940, p. 217), publicados na Revista do Ensino, mostram o quanto a sexualidade infantil era concebida como preocupante e perigosa, devendo ser submetida a um rigoroso controle e vigilância desde os primeiros anos de vida.

*Já vimos as consequências desastrosas que têm, para a vida futura, as carícias, os afagos contínuos, da criança de peito. O auto-erotismo infantil, difuso*

*e sem objetivo, pode ser exaltado “fixando-se” nas zonas sujeitas a afagos, cócegas feitas pelos adultos e outras carícias continuadas. A primeira recomendação da higiene mental é pois, a de evitarem as carícias prolongadas, os beijos, as cócegas, etc., em que se comprazem longo tempo, afim de provocarem o riso ou a alegria das crianças. Mais adiante, as consequências psicológicas são as mais variadas possíveis... a criança torna-se exigente, caprichosa, egoísta, narcísica...*

Era necessário controlar as manifestações de prazer, tais como o riso e a alegria, evitando quaisquer estímulos que pudessem despertar o interesse erótico da criança. Ao mesmo tempo em que se queria evitar o prazer (especialmente numa idade tão precoce), estava-se produzindo ou sistematizando um saber sobre a sexualidade, na medida em que se falava a respeito de suas características, possíveis manifestações, práticas, localizações. A justificativa para o controle se atém às questões de ordem psicológica, evocando a necessidade de fornecer à criança condições para uma estruturação adequada da personalidade. Tal fato vem demonstrar mais uma vez a importância e o *status* que o discurso psicológico conseguira adquirir até então, ganhando visibilidade e credibilidade no meio pedagógico e na sociedade em geral.

Outro interessante exemplo do discurso sobre sexualidade infantil pode ser encontrado no livro *Educação sexual*, escrito no final da década de 40 do século XX pelo Padre Negromonte<sup>7</sup>. Alguns trechos do livro foram transcritos na *Revista do Ensino*, trazendo importantes informações para se compreender questões ligadas à sexualidade infantil naquela época, apontando as concepções, muitas vezes conflitantes e contraditórias, em relação à sexualidade infantil. Temas como masturbação, práticas sexuais entre as crianças, bem como iniciações com animais entre os meninos do campo, eram tratados abertamente pelo autor. Isto mostra o quanto a sexualidade foi posta em discurso, ao contrário do que comumente se pensa. Foucault observa que a experiência ocidental sobre a sexualidade não implicou num regime de silêncio ou numa repressão do discurso sobre este tema. Ao contrário, ocorreu um constante incitamento ao discurso sobre o sexo. Foucault (1992, p. 230) lembra ainda que “O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso”.

Com um forte caráter prescritivo, principalmente em relação às mães, vistas como principais educadoras dos filhos, o livro *Educação Sexual* considerava que as crianças eram “naturalmente curiosas”, principalmente em se tratando dos assuntos sexuais. No entanto, ao mesmo tempo era preciso mantê-las na ignorância neste tema: “É pois um grande princípio que as crianças devem ficar na ignorância enquanto essa ignorância não fizer mal à inocência” (Negromonte, 1946, p. 108). O argumento de que a ignorância, isto é, a falta de informação em relação às questões sexuais, poderia proteger a criança de comportamentos considerados impróprios para sua idade parece ter sido

extremamente difundido em épocas passadas, tendo efeitos até os nossos dias. Há o medo de que as informações ou os seus “excessos”, possam deflagrar a precocidade em termos de comportamento sexual. No entanto, como afirma Deborah Britzman (1998), a criança elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade mesmo sem a permissão do adulto e apesar das interdições impostas pela cultura.

A recomendação aos pais e professoras era a de exercer vigilância minuciosa e discreta, revestida de uma aparente liberdade, sem que as crianças percebessem, como demonstra Pauchet (s/d, p. 8-9).

*Deve-se, em relação a todas as crianças, dar uma educação sexual de modo ao mesmo tempo discreto, prudente, individual e coletivo. Se o hábito vicioso for precoce, fará perder o frescor da juventude, ao passo que a castidade, a temperança, mantêm um equilíbrio de franqueza, lealdade, beleza moral, cujo efeito se prolonga por toda a duração da vida; não há dúvida de que cada indivíduo é a sede de reações sentimentais ou sexuais variáveis conforme os temperamentos, mas o domínio sobre os instintos é uma condição a mais para na vida se obter saúde, triunfos e a maior felicidade.*

O texto aqui em evidência mostra também a importância do auto-controle na administração das questões sexuais. O domínio de si como algo a ser perseguido pelos sujeitos, e que deveria ser ensinado desde cedo, dá a dimensão do quanto esta prática era importante não apenas para estabelecer o poder sobre outros indivíduos ou grupos, mas na medida em que estava ligada à concepção dos sujeitos como seres racionais (Dreyfus & Rabinow, 1984). Na tentativa de estabelecer o controle sobre si mesmo, os indivíduos recorrem a determinadas estratégias, nomeadas por Foucault (1991, p. 48) de tecnologias do eu, que são

*(...) aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.*

É possível observar o quanto a sexualidade infantil se tornou alvo de preocupação e controle, necessitando ser constantemente monitorada. Para um melhor governo dos corpos infantis, deveria ser ministrada uma educação calçada na formação de bons hábitos (morais e físicos, passando inclusive pela higienização do corpo). A educação sexual deveria se dar de forma discreta e comedida, principalmente na tentativa de perceber e categorizar as possíveis tendências “viciosas” das crianças. Déborah Britzman (1999, p. 102) mostra o quanto o conhecimento dominante da sexualidade sempre esteve atrelado e constituído pelos “discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade”.

*Pela formação de bons hábitos se afastará esta curiosidade, sem precisar ainda dizer claramente porque. É o caso dos pequenos que levam frequentemente a mão às partes sexuais. Corrigi-los, como os corrigimos, quando metem o dedo no nariz. Se o fizerem por necessidade, para se coçar, por exemplo, os pais devem evitar a causa da coceira ou simplesmente pelos necessários cuidados de higiene ou mesmo consultando o médico, se a mera higiene não bastar (Negromonte, 1946, p. 115).*

A suposta precocidade dos meninos em relação às temáticas sexuais também foi alvo de preocupação. Tal precocidade era atribuída, dentre outros fatores, aos grandes centros urbanos, que, segundo o autor, muito cedo propiciavam o despertar de práticas eróticas (idem, p. 108-9):

*Não é mais possível manter a salutar ignorância, guarda e preservativo da inocência infantil. As crianças muito cedo se põem em perigosos contatos com o cinema, as revistas ilustradas, os cartazes, as conversas levianas em casa, a seminudez das praias e piscinas, a companhia de outras crianças “sabidas” e mal acostumadas. Assim, a inquietação sexual, que só deveria chegar com a puberdade, antecipou-se em grande velocidade ...  
(...) as dificuldades do nosso clima, a nossa formação étnica, a deficiência de disciplina moral e as lamentáveis liberdades da educação doméstica fazem dos nossos meninos uns precoces sexuais. As meninas podem se conservar inocentes pela proteção da ignorância até o tempo oportuno.*

A distinção na forma de educar meninos e meninas fica aqui ressaltada pois estas deveriam permanecer mais tempo na ignorância, correspondendo assim a uma representação feminina de ingenuidade, associada ao desconhecimento de determinados assuntos, especialmente em se tratando de sexo.

Por outro lado, a culpa colocada na formação étnica do povo brasileiro não é algo novo na década de 40, pois no final do século XIX essa concepção já se fazia presente, tanto no discurso médico quanto no discurso pedagógico. O livro de José Veríssimo (1890, p. 69), por exemplo, intitulado *A Educação Nacional*, escrito sob o impacto da transformação republicana, tinha a intenção de contribuir para as reformas que deveriam surgir com o novo regime político, especialmente no que se refere às reformas educacionais. Nele o autor responsabilizava a mulata pela educação mais “erotizada” do povo.

*Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo de brasileiro, a mulata, no amolecimento do nosso caráter. “Esse fermento do afrodisismo pátrio”, como lhe chama o Sr. Sílvia Romero, foi um dissolvente de nossa virilidade física e moral.  
(...) extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas idéias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar, na moral.<sup>8</sup>*

Os escritos de José Veríssimo evidenciam a representação racial e étnica que se tinha a respeito das mulheres negras. Acusadas de ignorantes, despreparadas, de hábitos pouco recomendáveis, não poderiam ser consideradas competentes para ensinar/cuidar.

As mulheres recebiam as críticas mais contundentes pois eram consideradas as principais responsáveis pela educação das crianças. As mães eram vistas como muito condescendentes com os meninos, “a quem tudo é permitido” e descuidadas em relação às meninas: “As mães reputam sempre os filhos inocentes anjinhos, caídos do céu por descuido. Principalmente se é das meninas que se fala... O seu amor terno e alto nem pensa que aquele anjo... se fez carne” (Negromonte, 1946, p. 110-2). O padre censurava ainda as babás por usarem de “certas fricções que são verdadeiras masturbações”, (idem, p. 113) na tentativa de acalmar ou adormecer as crianças sob seus cuidados.

É interessante notar o quanto os textos até aqui analisados remetem a uma contradição e um constante conflito entre a inocência infantil, que precisava ser preservada até quando fosse possível e uma certa precocidade das crianças em relação a assuntos ou práticas sexuais. Afinal, até que ponto elas poderiam ser consideradas inocentes? Tal inocência, ao mesmo tempo proclamada como um estado “natural” da infância, parecia estar sempre à mercê dos perigos e às “más” influências do meio. Desta forma, havia a preocupação em não propiciar às crianças um contato direto com qualquer material que pudesse fazê-la pensar sobre questões ligadas à sua sexualidade (e a dos outros). Não se recomendava, por exemplo, que crianças e adolescentes tivessem acesso a jornais que pudessem insinuar “moral duvidosa” ou ainda “despertar sentimentos prematuros à idade dos escolares” (Boletim do CPOE, 1950-51, p. 75). Observa-se aqui, portanto, um controle maior dos adultos sobre as crianças, através da família e de outras importantes instituições educativas àquela época, em especial a escola e a igreja.

Certamente o cultivo dessa formação integral das crianças era constituído por concepções de gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, religião, geração. O aparato escolar sempre procurou manter uma severa vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares. As atividades lúdicas, voltadas para o prazer, foram incentivadas nos jardins como estratégia de controle e disciplinamento das crianças.

Os diversos discursos que circulavam nestes espaços institucionais e fora deles tentaram reafirmar, através de inúmeras estratégias de poder/saber, a inferiorização de meninas e mulheres, visibilizando de maneira central os meninos e homens.

## Notas

1. Este artigo é parte do capítulo 5 de minha tese de doutorado, intitulada *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*, (PPGEDU/FACED/UFRGS, julho/2000).
2. Lília Schwarcz (1997, p. 11) observa que “com a maior alfabetização e o crescimento da indústria editorial tornou-se popular uma série de guias cujo propósito final é estabelecer regras e modelos de sociabilidade”.
3. O exemplar do Guia utilizado por Guacira Louro em sua pesquisa não indica o ano da primeira publicação, apenas informa tratar-se da terceira edição revisada. O Guia contém um prefácio redigido em 1853 pelo Irmão François, com o objetivo de apresentar a primeira edição (Louro, 1995, p. 85).
4. Trata-se de um livro francês escrito por Pedro Blanchard, traduzido no Brasil por Matheus José da Costa, em 1902. O livro, dividido em três partes – moral, virtude e civilidade – supostamente foi escrito para duas crianças, um menino e uma menina. O autor afirma que a terceira parte de sua obra foi baseada no livro *Civilidade Pueril* (provavelmente trata-se do livro escrito por Erasmo).
5. O conceito de representação deve ser aqui entendido a partir da perspectiva pós-estruturalista, ou seja, como uma marca material, visível e significativa do conhecimento e não como mera representação mental. Para Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 65) “representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento. (...) A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar: é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder”.
6. Em sua introdução, o doutor Victor Pauchet, médico francês, refere-se ao fato de ter escrito o livro após a guerra. O exemplar deste livro, que foi comprado por mim em um sebo de Porto Alegre, traz a identificação de sua antiga dona e é datado de 1946, ano provável de sua aquisição. Pauchet escreveu anteriormente dois livros: *O caminho da Felicidade e Conservae a Mocidade*.
7. Padre Negromonte foi um catequista importante no cenário nacional, que, a partir de 1952, passou a escrever na Revista do Ensino de Porto Alegre, numa seção intitulada “Ensino Religioso”. Apesar da seção ter sido extinta em 54, vários artigos do Padre ainda continuavam a aparecer na Revista, momento em que era Diretor de Ensino Religioso da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Negromonte queria aplicar ao ensino do catecismo processos pedagógicos semelhantes aos que eram usados para ensinar matemática, geografia, linguagem, etc. Escreveu vários livros, dentre eles: *Vida de Jesus Cristo para a infância e juventude*, “*Noivos e esposos (problemas do matrimônio)* e *A educação sexual (para pais e educadores)*.
8. Silvio Romero, citado por José Veríssimo, escreveu *História da literatura brasileira (1888)*, afirmando que o povo brasileiro era apático, sem iniciativa e desanimado. Tal apatia era atribuída por Romero à intensa atividade sexual do povo (Rago, 1985).

## Referências Bibliográficas

- BLANCHARD, Pedro. *Thesouro dos meninos*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1902.
- BOLETIM DO CPOE. Educação moral. 1950-51.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1 jan./jun 1996, p. 71-96.
- \_\_\_\_\_. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20 (5):185-206, jul./dez, 1995.
- DREYFUS, H. & RABINOW, P. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: Escobar, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier – últimas entrevistas*, 1984.
- FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: Silva, L. H. (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- FISCHER, Rosa. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996 (Tese de Doutorado).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FRANÇOIS, Ewald. In: Escobar, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- LOURO, Guacira. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MICHELET, Jules. *A mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NEGROMONTE, A. *Educação sexual (para pais e professores)*. São Paulo: José Olympio, 1946.
- PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 125-150.
- PAUCHET, Victor. *Os filhos – sua preparação para a vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, Arthur. Os dois pólos da criança mimada e da criança escorraçada. In: *Revista do Ensino*, vol. 4, n. 14, out./40, ano 2. Artigo extraído do livro *Saúde do espírito* (Higiene mental), do mesmo autor.

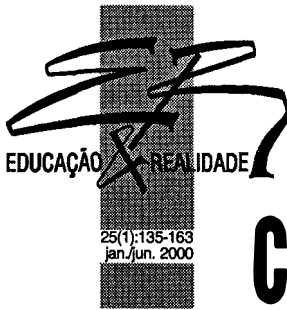


- ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom ou regras da civilidade de bem viver no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANT' ANNA, Denise B. (Org.). *Políticas do corpo – elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SCHWARCZ, Lia. Introdução. In: ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom ou regras da civilidade de bem viver no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. Trabalho apresentado no GT de Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia como diferença*. No prelo.
- SUBIRATS, Marina. Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación e Sociedad*, n 4. Madrid: Akal, 1986.
- VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, 3ª ed.
- VIOLLET, J. A educação do menino até cinco anos. *Revista do Ensino*, vol. 1, n. 2, out/39, ano 1, p. 120-123.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação & Realidade*, 24 (2): 75-88, jul./dez, 1999.

Jane Felipe é professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Av. Protásio Alves 3603/502 – Petrópolis  
90.410-003 – Porto Alegre – RS  
e-mail: janefs@orion.ufrgs.br



# CULTURA TEUTO- BRASILEIRO-EVANGÉLICA NO RIO GRANDE DO SUL:

articulando gênero com raça,  
classe, nação e religião

Dagmar E. Estermann Meyer

**RESUMO** – *Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião.* Discuto, aqui, os modos pelos quais gênero se articulou com raça, nacionalidade, religião e classe social nas representações acerca da cultura teuto-brasileiro-evangélica, no Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XX. Fundamentando-me nos campos dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais analisei publicações, veiculadas no período de 1900 a 1940, pelo *Jornal Deutsche Post*, pelo almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien* e pelo periódico *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*. Esta análise permitiu delinear diferentes discursos que se articularam no processo de produção de uma cultura em que representações específicas de masculinidade e feminilidade delimitaram os modos de funcionamento de instituições sociais, as relações do grupo com a Nação Alemã e o Estado Brasileiro, o processo de produção econômica e o de trabalho, as relações familiares, afetivas e sexuais vigentes, bem como as relações do grupo com outros grupos sócio-culturais, posicionando-o de modo diverso no contexto gaúcho e brasileiro da época.

**Palavras-chave:** *estudos de gênero, Estudos Culturais, cultura, representação, identidade cultural.*

**ABSTRACT** – *German-Brazilian Evangelical culture in Rio Grande do Sul: articulating gender with race, class, nation and religion.* This paper discusses the ways by which gender has been articulated with race, nationality, religion and social class within representations of German-Brazilian-Evangelical culture, in the beginning of XX century, in Rio Grande do Sul - Brasil - through the perspective of Feminist Studies and Cultural Studies. Three of the most important publications of this community were analysed: the journal *Deutsche Post*, the almanac *Kalender für die Deutschen in Brasilien* and the journal *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*, during the period 1900-1939. Plural discourses were articulated in this process of cultural production, where specific masculine and feminine representations constrained social institutions and ruled group relationships to German Nation and Brazilian State, the economic and labor process of this community and its contacts with others and also shaped their familiar, affective and sexual relations.

**Key-words:** *gender studies, cultural studies, culture, representation, cultural identity.*

## INTRODUÇÃO

Neste artigo sintetizo uma parte de minha tese de doutorado (Meyer, 1999) em que procurei analisar e problematizar diferentes discursos que se combinaram e/ou conflituaram no processo de produção de uma cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul (Brasil), no período de 1900 a 1940. Busco focalizar aqui, mais especificamente, os mecanismos e estratégias pelas quais representações específicas de masculinidade e feminilidade delimitaram modos de funcionamento de instituições sociais, regeram as relações do grupo com a Nação Alemã e o Estado Brasileiro, o processo de produção econômica e o de trabalho e, “naturalmente”, as relações familiares, afetivas e sexuais vigentes; um processo que delimitou, ao mesmo tempo, as relações deste grupo com outros grupos sócio-culturais e que o posicionou de um modo particular no contexto gaúcho e brasileiro da época.

A discussão que apresento fundamentou-se em reflexões produzidas no âmbito de algumas vertentes dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, que vêm exercitando uma articulação crítica com a perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault e Jacques Derrida<sup>1</sup>. Os seus contornos mais amplos delimitaram-se com base em três pressupostos: um primeiro com o qual se afirma que a *História* é um campo de saber envolvido com a produção dos fatos e acontecimentos que supostamente descreve e analisa; um segundo que permite conceber a *Cultura* como sendo um campo de luta e contestação em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade; e um terceiro, que enfatiza que sujeitos masculinos e femininos, como também concepções de masculinidade e feminilidade, são produzidos em articulação/confronto de muitas outras identificações, baseadas, por exemplo, na nacionalidade, na raça, na religião e/ou na “posição” ocupada em diferentes sistemas de produção econômica.

A análise opera, pois, com alguns conceitos centrais aos campos de estudo acima delimitados. O primeiro deles, como indica o próprio título do trabalho, é o conceito de cultura, retomado criticamente nesta perspectiva dos Estudos Culturais. Vários/as autores/as têm enfatizado a importância dessa discussão, entre eles Stuart Hall (1997b), alertando para o fato de que, quanto maior for a centralidade da cultura para a produção e organização de dinâmicas sociais específicas, mais significativas são as forças envolvidas com sua produção, regulação e governo. No contexto dessa discussão, cultura deixa de ser entendida como conjunto de crenças e experiências, valores, tradições e hábitos dos grupos humanos, e passa a ser concebida, de forma muito mais ampla, como o conjunto dos “processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas (e se definem) de formas específicas e diferenciadas” (Donald e Rattansi, 1992, p. 4). Isto significa que, longe de limitar-se a crenças religiosas, rituais comunais ou tradições compartilhadas, tomadas como se

constituíssem um “todo harmônico e acabado”, a cultura está implicada com a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos através de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições. Como argumentam Antônio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva (1994, p. 27) “a cultura é o terreno em que se manifestam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.

A discussão em torno da concepção de cultura está diretamente conectada à problematização e ressignificação de noções como linguagem e representação. A representação é entendida, aqui, como sendo um processo que envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos – são construídos (Hall, 1997a). São os sistemas de representação social que constroem os “lugares” nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam ou são posicionados e a partir dos quais podem falar ou “ser falados”. Tais processos de produção e partilhamento de sentidos estão profundamente enredados em relações de poder que nomeiam, descrevem, classificam, identificam, diferenciam e hierarquizam culturas e sujeitos, ou seja, tais relações de poder definem quem está incluído e quem está excluído de quais grupos/posições sociais. Desse modo, representações não são apenas múltiplas, mas particulares e interessadas, convergentes ou divergentes e algumas delas acabam, numa determinada época e lugar, adquirindo uma autoridade maior e se transformam em senso comum.

Ao trabalhar em sintonia com essas abordagens foi possível perceber que, no contexto histórico e cultural que investiguei, alguns elementos/marcadores sociais deram uma importante sustentação ao conjunto de representações com as quais se produziu/reformulou a concepção de *uma* cultura teuto-brasileiro-evangélica, de tal forma que se tornou *natural* conectar a ela um conjunto específico de pessoas, práticas e instituições sociais. Vários estudos nos campos dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais (por exemplo, os de Avtar Brah, 1992; Floya Anthias e Nira Yuval-Davis, 1995; Anne McClintock et al, 1997 e Kathryn Woodward et al., 1997) têm apontado e problematizado as formas pelas quais grupos – como o dos teuto-brasileiro-evangélicos – que se representam/são representados primariamente em função de seu pertencimento nacional, racial e/ou étnico-cultural posicionam as diferenças/especificidades que são produzidas em torno (ou a partir) desses marcadores sociais, como se fossem largamente independentes de outros como classe ou gênero, e isso se constitui como importante mecanismo de produção das representações que sustentam tanto as idéias de semelhanças internas inerentes ao grupo, quanto as de diferenças essenciais em relação a outros grupos.

Os conceitos de raça/etnia e nacionalidade, que estruturam os sentimentos e a materialidade desse pertencimento (ou exclusão), são importantes em minha discussão. Eles, em especial, envolvem muitas disputas e polêmicas teóricas

cas e políticas, exatamente porque são elementos centrais dos processos de particularização e classificação de grupos e populações humanas. Nesse sentido, Floya Anthias e Nira Yuval Davis (1995), ao comentarem esta polêmica, argumentam que estes marcadores sociais não têm em si, um significado fixo, específico e imutável, e que os significados que eles assumem precisam ser localizados e compreendidos historicamente, no contexto dos confrontos e conflitos que se desenrolam dentro e entre movimentos sociais determinados. Os sentidos que eles carregam estão, freqüentemente, associados com intenções e interesses que desencadeiam e/ou mantêm em funcionamento processos de conquista e subjugação, colonização e migração e se prestam para explicar e legitimar variadas práticas de privilegiamento, exclusão e subordinação social. No caso específico destes termos, seus sentidos referem a supostas diferenças de ordem biológica, fisionômica, moral, cultural, histórica e/ou territorial, que se articulam com (ou são traduzidas como) origens e destinos comuns e isto pode ser produzido no interior, no exterior ou na interconexão de diferentes grupos e processos sociais.

Os critérios ou parâmetros que são acionados para determinar quem pertence ou não a este ou àquele grupo são muito heterogêneos, deveras ambíguos e maleáveis e se transformam no tempo e nos espaços em que são colocados em funcionamento. Muitas vezes eles referem ao fato de se ter nascido ou casado dentro de determinados grupos ou territórios, enfatizam o partilhamento de religiões e “legados culturais”, valorizam o uso de uma língua comum, ou prescrevem a semelhança de caracteres fenotípicos como cor da pele, olhos e cabelos ou, ainda, arrolam modos de ser e de portar-se que são estendidos ao conjunto do grupo em questão. Essa maleabilidade e ambigüidade indicam a necessidade de tratar tais critérios, como sugere Avtar Brah (1992), como campos de contestação inscritos em processos e práticas discursivas e materiais, entendendo-os como contingências históricas, produzidas relacionalmente, cujos sentidos e efeitos de poder são continuamente transformados por (e no interior de) lutas políticas.

O que muitos/as autores/as vêm enfatizando, nesses campos, é a necessidade de se entender como as diferenças que delimitam grupos, com base nestas noções de pertencimento, se imbricam de modo importante com outras marcas, especialmente as de gênero. Esse conceito é trabalhado, aqui, a partir da definição (hoje já considerada clássica) de Joan Scott (1995). Nesse contexto teórico, o gênero passaria a ser compreendido, com diferentes implicações<sup>2</sup>, como sendo constitutivo de (e constituído por) múltiplas relações sociais de poder. Isso implica em deslocar a análise das dimensões que poderiam evocar a idéia reduzida de construção social de *papéis/funções* do masculino e do feminino para uma abordagem muito mais ampla e mais complexa que, nas palavras de Guacira Louro (1997, p. 24), permita examinar tanto “as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como

também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias” sociais, justificadas e legitimadas a partir de (ou pela articulação de) supostas diferenças/identidades entre os sexos.

Compartilhando essa posição teórica, minha análise das representações em torno de uma cultura teuto-brasileiro-evangélica, no período que abordo neste trabalho, mobilizou então, fundamentalmente, elementos vinculados ao gênero, buscando entender como estes elementos se articularam com noções correntes de raça alemã, cultura ou *espírito alemão* (entendido como modo de ser, de agir e de pensar), religião, classe e, de forma especial, nacionalidade alemã. Na verdade, uma grande parte do que, nesse período histórico, foi apresentado como sendo cultura ou espírito alemão passou a ser tratado, depois da Segunda Guerra Mundial, como *etnia*. Verena Stolke (1991) relata que é no contexto de repugnância ética às teorias raciais, cujo efeitos mais dramáticos e visíveis foram as câmaras de gás instaladas pelo nazismo, que o termo *etnia* ganhou visibilidade e passou a ser usado com o sentido de enfatizar que grupos humanos se constituem enquanto fenômenos históricos/sociais e não enquanto categorias biológicas, cujos traços físicos hereditários estariam se misturando a, e definindo também, características morais e intelectuais. Como se poderá perceber ao longo do trabalho, existe um pressuposto de transmissão, também “pelo sangue”, permeando a aquisição e preservação da cultura ou do espírito alemão, de forma que os conteúdos das noções de raça e *etnia* quase não se diferenciavam no período que examinei.

Alguns autores e autoras têm argumentado, inclusive, que mesmo que o conceito de *etnia* venha sendo utilizado, na atualidade, para referir-se a características como língua, religião, costumes, tradições, sentimento de lugar, dentre outras, que são partilhadas por um povo específico, o seu uso no lugar de raça não resolveu as questões mais centrais que aí estão em jogo (Suárez, 1991; Donald e Rattansi, 1992 e Omi e Winant; 1986, por exemplo). Isto porque – se mantivermos o foco nas relações de poder que estão implicadas no campo da cultura – o deslocamento das diferenças que a raça situava na biologia para o terreno da cultura acabou sustentando um “novo racismo”, onde as discriminações operam tomando como base supostas incompatibilidades culturais; um processo que tem se revelado com nitidez em um crescente número de conflitos entre nações e grupos, sobretudo na Europa contemporânea.

Com base, então, nesses campos e conceitos, utilizei as estratégias da articulação e da desconstrução como “ferramentas” para examinar publicações, veiculadas no período de 1900 a 1939, pelo jornal *Deutsche Post* (*Deutsche Post*), pelo almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien* (*Kalender*) e pelo periódico *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (*Lehrerzeitung*). O *Deutsche Post* foi publicado pela Editora Rottermund, no período de 1880 a 1928, com uma interrupção de 6 anos (1915 a 1921), decorrente de proibições

associadas à primeira Guerra Mundial; apresentado como o “único jornal diário alemão (...) que representa consciente e explicitamente, no Brasil, a posição teuto-evangélica” (*Kalender*, 1928, p. 281) tinha uma tiragem diária de 7.623 exemplares, quando encerrou suas atividades em 1928. O *Kalender* foi editado, anualmente, pela mesma Editora Rottermund, no período de 1881 a 1939 e dirigia-se, fundamentalmente à família teuto-brasileira; foi definido por um de seus colaboradores como um almanaque que não era “apenas o impresso alemão mais conhecido e amado no Brasil” como também “considerado – devido ao grande número de exemplares distribuído – o livro alemão mais difundido na América Latina” (*Kalender*, 1928, p. 281). O *Lehrerzeitung* era o jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiro-Evangélicos e foi publicado no período de 1901 a 1939 com o objetivo de apoiar a escola elementar e seus professores. Tais fontes foram, pois, examinadas com o intuito de discutir e analisar algumas das representações de gênero que, no contexto desse grupo cultural, estiveram imbricadas na regulação dos afetos e dos relacionamentos entre homens e mulheres, da estrutura familiar e da divisão social e sexual do trabalho e do sistema produtivo e econômico delimitando, assim, o funcionamento de algumas de suas mais importantes instituições sociais.

## **A imigração alemã para o Rio Grande do Sul: contextualizando o tema**

A imigração alemã para o Rio Grande do Sul teve início em 1824 e foi desencadeada, basicamente, em função de duas políticas implementadas, no Brasil, pelo Primeiro Império: a ocupação de territórios de fronteira, constantemente ameaçados por invasões dos países platinos, no sul do País, e o estímulo ao desenvolvimento de uma agricultura voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao abastecimento do mercado interno, num sistema que deveria basear-se em pequenas propriedades e na força de trabalho familiar. Encontra-se, aqui, uma das importantes particularidades desta corrente imigratória: o fato de ela ter-se constituído, no sul do País, sob a forma de *colonização*<sup>3</sup>, o que levou a uma concentração étnica em áreas homogêneas e compactas e modificou, profundamente, a estrutura fundiária e a vida rural nesses estados. Isto diferenciou, também, o imigrante alemão que se instalou no Rio Grande do Sul, daquele que se encaminhou para São Paulo ou para estados de outras regiões brasileiras.

Uma afirmação que é registrada na maioria das histórias até aqui escritas sobre a imigração alemã, no Rio Grande do Sul, é que Igreja, Escola e a importante Imprensa que estas instituições sustentaram, foram centrais na vida desses imigrantes e que elas estiveram profundamente envolvidos/as com a produção, reprodução e reformulação dessa cultura e de seu sujeito cultural, cuja

identidade deveria comportar um harmônico, porém duplo pertencimento: uma nacionalidade alemã e uma cidadania brasileira.

Além disso, a literatura que trata dessa temática usualmente sustenta uma idéia de homogeneidade cultural que apenas seria perturbada, algumas vezes, pela opção religiosa (católica ou protestante) enquanto língua, nacionalidade e algumas características étnico-raciais naturalizadas – por exemplo “a capacidade de trabalho alemã” – constituíam elementos homogênea e extensivamente compartilhados, os quais foram (e ainda são) apresentados como sendo o substrato da “cultura teuto-brasileira”.

Uma análise mais detalhada dessa literatura, no entanto, permite perceber que os imigrantes *alemães* não compunham um grupo homogêneo sob muitos outros aspectos, além do religioso. Eram oriundos de diferentes regiões e estados, por vezes de diferentes países; muitos deles eram camponeses e servos, outros tantos, marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização que se iniciava na Europa; alguns poucos podiam ser enquadrados como intelectuais em exílio político e, como nos informa Jorge Luiz da Cunha (1995), nos primeiros grupos havia ainda muitos indivíduos “socialmente indesejáveis”, libertados de prisões sob a condição de que emigrassem. Nem mesmo a língua falada no cotidiano era partilhada por todos no grupo, porque as diferentes regiões e estados alemães de onde eles provinham adotam dialetos tão diversos e diferenciados que, em alguns casos, quase constituem idiomas à parte.

Mas existiam, também, mecanismos de diferenciação/hierarquização em ação no interior do grupo, acionados pelas próprias instâncias implicadas na preservação cultural como, por exemplo, “as diversas origens dos imigrantes”:

*Os primeiros imigrantes eram, mais ou menos na mesma proporção, alemães-russos de confissão evangélica (...) e poloneses do império russo e da Galícia, misturados a alguns poucos italianos (...) uma minoria de suecos, a maior parte deles trabalhadores dos distritos das minas de ferro, letões (baptistas) e, aqui e ali, alemães do reino e dos Alpes austríacos (...). O nível cultural mais elevado e o sentimento nacional mais sólido encontrava-se entre os últimos (...). Eles constituíram comunidades fechadas e responsabilizaram-se pela satisfação de suas necessidades não materiais. (...) Também financeiramente eles se desenvolveram bem (Kaiserlich Deutsches Konsulat, 29/06/1914, EZA, Bestand 5/2220).*

O poder aquisitivo dos imigrantes, sua inserção nas relações econômicas e de produção vigentes e o pertencimento de classe social que estas diferenças usualmente sustentam, por sua vez, constitui um tema ainda bastante silenciado nos estudos que tratam da temática da imigração, sobretudo naqueles que se dedicam a estudar o século XIX. Floya Anthias e Nira Yuval-Davis (1995) destacam o fato de que, nos contextos em que grupos de migrantes passam a



ser identificados (ou a identificar-se) com uma classe social ou fração de classe, acaba-se assumindo a idéia de uma homogeneidade interna, a qual repousa sobre o pressuposto da unidade étnico/racial e obscurece as divisões de classe que funcionam no interior do grupo; isto se aplica aos imigrantes alemães e de seus descendentes no Rio Grande do Sul, que eram genericamente identificados (e identificavam-se) como colonos e pequenos proprietários de terra.

Marlise Regina Meyrer (1997, p. 4) problematiza esse silenciamento quando acentua o fato de que a “dimensão étnica” tem sido privilegiada quando se discute a colonização alemã no Rio Grande do Sul. A autora argumenta que a sociedade de imigrantes é analisada, muitas vezes, tomando-se como referência inicial um “colono pioneiro, pobre e desbravador” que obteve sucesso “ao tornar-se, comumente, industrial ou comerciante”, uma perspectiva evolutiva que se aplicaria à população de origem alemã, indistintamente. Assim, as diferenças porventura apontadas pelos/as estudiosos/as acabaram sendo subsumidas pela homogeneidade cultural e/ou pela *fraternidade* ancorada na idéia do pertencimento nacional compartilhado pelo grupo, ou, ainda, na oposição entre o rural e o urbano, que se passou a enfatizar com maior intensidade, a partir do final do século XIX. Este modo de escamotear as marcas de classe, no entanto, está longe de significar que elas não tivessem existido e que tenham sido irrelevantes ou desconsideradas na dinâmica interna do grupo. De forma sutil, a origem de classe fundamentou discussões feitas na imprensa da época para explicar, por exemplo, o descaso de alguns núcleos coloniais para com a instituição escolar:

*O segundo grupo [em que podem ser classificados os que emigraram dos estados alemães] compreende aqueles que, em sua maioria, provém das camadas mais pobres e do campesinato. Estes são os que migraram para o sul da Hungria, do sul da Rússia (...) e das Américas do Norte e do Sul.(...). Os imigrantes alemães, no Brasil, sofrem especialmente pelo fato de não terem vindo, em número suficiente, famílias mais esclarecidas que fundassem escolas melhores para seus filhos (Pfeiffer, Deutsche Post, 12/10/1914, p. 1)⁴.*

Também o gênero posicionava diferentemente os sujeitos no interior do grupo e foi acionado para distinguir grupos entre si. Apresentadas como sendo *naturais* e determinadas por Deus e/ou pela natureza humana, as diferenças de gênero posicionavam mulheres e homens nas comunidades, regiam as relações entre marido e mulher e entre pais e filhos/as e definiam suas funções/deveres em casa, na família e na propriedade familiar. As diferenças de gênero foram, pois, internamente afirmadas como necessidade e como destino e é a sua inevitabilidade (que ainda assim requer medidas educativas para que possa ser devidamente preservada) que modula o “tom” que se adotava nos artigos dos jornais do período em foco:

*As crianças não podem crescer na rua e nem nas plantações, mas em casa, e*

*a mãe deve saber sempre onde os seus filhos estão. Deitá-los na cama à noite com oração e erguê-los dali pela manhã ensinando-os a ficar com as mãozinhas postas, prestar atenção em sua tagarelice e responder a ela é um dever materno indiscutível. É evidente que o pai deve dedicar-se diariamente aos filhos, contar-lhes estórias ao anoitecer, brincar com eles e educá-los... (Quando homem e mulher não querem ou não podem fazê-lo, não devem contrair matrimônio) (Deutsche Post, 22/03/1907, p. 1).*

Como se pode perceber, havia muitas diferenças nomeadas, silenciadas, legitimadas ou negadas conformando o grupo internamente e delimitando suas relações com outros grupos culturais. Passo a discutir, agora, de forma mais pontual, como as representações de gênero estiveram implicadas com a definição dessas diferenças/identidades (dentro e fora do grupo), constituindo-se, portanto, em um dos elementos básicos de produção/reformulação da cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.

### **Cultura teuto-brasileiro-evangélica: “conteúdos” e “movimentos” da articulação de gênero com nação, raça, classe social e religião**

As ações e os efeitos da imbricação das representações de gênero com os processos de diferenciação/identificação social e cultural podem ser percebidos, como sugere Joan Scott (1995), nas representações que instituem símbolos culturais e sustentam conceitos normativos de doutrinas religiosas, jurídicas, educativas, políticas, dentre outras, doutrinas estas que procuram expressar e regular as possibilidades de interpretação dos sistemas simbólicos, disponíveis em culturas específicas. Estas imbricações estão implicadas, também de forma constitutiva, nos sistemas econômicos e nas organizações educacionais e políticas, de tal forma que é o conjunto desses símbolos, processos, práticas e instituições que “fabrica” as diferentes posições dos sujeitos e situa os diversos grupos/indivíduos, de forma hierarquizada e desigual, nas sociedades em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, Floya Anthias e Nira Yuval-Davis (1995) chamam atenção, por exemplo, para a centralidade das mulheres na reprodução de coletividades nacionais e estados, ressaltando que esta centralidade engloba muito mais do que a dimensão da reprodução biológica dos seus futuros membros. Está incluída, aqui, a inserção da mulher no processo de construção/reprodução das identidades culturais das crianças, pela mobilização/transmissão de mitos, simbologias, práticas sociais e identificações que representam o grupo em suas especificidades. Esta representação que posiciona a mulher, fundamentalmente, como *mãe da nação* (no sentido biológico e cultural) era uma das mais acionadas nesse (e em muitos outros) contexto histórico-cultural:

*Se a mulher, como mãe, exerce uma influência decisiva sobre a nação pelo*

*fato de que a ela cabe construir a ponte espiritual entre a criança e seu povo e, se ela é, como primeira transmissora da língua materna, a “cuidadora” pré-destinada da consciência nacional, então a sua inclinação [natural] para o cuidado e a conservação é de grande importância para a existência da nação [alemã] (Pleimes, Deutsche Post, 7/11/1925, p. 3).*

As autoras acima referidas (op. cit.) seguem sua argumentação alargando o significado desse conceito de *mãe da nação*, ao detalhar as múltiplas dimensões dessa posição de “cuidadora” que inclui, de forma importante, tanto a iniciação na língua materna quanto a iniciação religiosa, mas que não se limita a elas. Ser *mãe da nação* inclui conhecer, exercitar e inculcar costumes e comportamentos sociais e culturais adequados, modos apropriados de comer, se vestir, cuidar da casa e do lar e, principalmente, fazer tudo isso, no âmbito de casamentos aprovados e legitimados pela coletividade em questão. O “casamento adequado” se constituía, pois, como uma instância-chave desse processo de legitimação do pertencimento e das fronteiras raciais, nacionais e/ou religiosas que delimitavam o grupo. Os argumentos que o sustentavam referiam, fundamentalmente, a representações específicas de masculinidade e feminilidade, as quais se encontravam, também, articuladas a poderosos mecanismos que regulavam e fixavam possibilidades de vivência não só de afetos, mas também da sexualidade:

*(...) lá fora, nos países além-mar, o homem alemão precisa ainda mais de uma mulher alemã do que aqui na pátria querida. Ele precisa dela desde o início, isto é, desde o momento em que passa a ter condições de fundar um lar próprio, para que ela o ajude a constituir este lar da forma mais alemã possível, se é que nele se pretende nutrir e cuidar da germanidade; uma tarefa que cabe principalmente à dona de casa, uma vez que o homem é muitas vezes obrigado a fazer concessões aos usos e costumes de sua nova pátria, o que é poucas vezes exigido da mulher (...). Se não há mulheres alemãs disponíveis, ele fará de uma mulher de outra raça a companheira que lhe supre as necessidades. Neste caso ele logo perde também a sua germanidade (...) (von Busch, Deutsche Post, 2/7/1924, p. 2)*

Talvez seja importante mencionar que estas duas últimas citações foram retiradas de artigos originalmente publicados em jornais alemães e transcritos pelo Jornal *Deutsche Post* e que estes pareciam ter o propósito de incentivar a emigração de moças alemãs para os países nos quais se tinha uma concentração maior de imigrantes desta “origem”. A argumentação desenvolvida sustentava que a idéia de que *moças e mulheres que emigram sozinhas correm riscos em terras estrangeiras* precisava ser reconsiderada, tendo em vista, exatamente, o seu posicionamento como defensoras e perpetuadoras “naturais” da raça e da cultura. Buscava-se, assim, ampliar as possibilidades de “preservação” da raça e da cultura alemãs em solo estrangeiro, posicionando-se a mu-

lher alemã como sendo agente central desse processo.

É muito provável que, acionada em situações como esta, a representação da mulher como *mãe da nação* tenha tornado possível a desestabilização de outras representações hegemônicas de gênero, sobretudo daquelas que posicionavam as mulheres ou como sendo mais frágeis e mais vulneráveis aos “perigos do mundo” do que os homens ou, então, como sendo seres cuja conduta necessitava de supervisão e controle familiar mais próximos e permanentes. Ao incentivar (e legitimar) sua emigração para “destiná-las” ao casamento, provavelmente abriram-se, para algumas delas, outras possibilidades de viver a feminilidade longe da Alemanha e da vigilância de suas famílias. Assim, elas puderam vir, também, como governantas, como missionárias, como diaconisas, como enfermeiras/parteiras ou como professoras; algumas devem ter terminado casadas e, por isso, deixaram de exercer trabalho fora de casa; outras vieram viver novas experiências e depois retornaram a seu país de origem, enquanto que outras construíram espaços profissionais independentes nos quais se mantiveram ativas por muitos anos, como foi o caso das irmãs Engel, professoras alemãs que, em 1886, inauguraram uma escola feminina em Novo Hamburgo, que está em funcionamento até hoje<sup>5</sup>. Estes outros modos de viver a vida, como mulher, devem ter provocado rupturas e conflitos e desarticulado relações de poder vigentes, visibilizando e fazendo circular, desta forma, outras representações de gênero.

Uma outra dimensão interessante de ser explorada, aqui, considerando-se o desdobramento dos argumentos de Scott (1995) e de Anthias e Yuval-Davis (1995), é exatamente a generificação dos símbolos que estruturam as relações de pertencimento racial/nacional das coletividades sociais. Nesse sentido, tomarei como referência duas concepções acionadas com frequência em poemas publicados no *Kalender*, para desenvolver o argumento de que o gênero esteve implicado com a produção da noção de duplo pertencimento – nacionalidade/cidadania – que constituiu uma das especificidades mais explicitadas desse grupo cultural. Nestes poemas (e também em alguns artigos) as palavras *Mutterland* e *Vaterland* articularam sentidos atribuídos às figuras de *pai* e *mãe* com sentidos vinculados aos termos *terra* ou *território*, possibilitando a produção de duas próximas, porém distintas representações – terra natal e pátria<sup>6</sup> – as quais permitiram construir, aí, relações de pertencimento supostamente complementares e harmônicas, ao mesmo tempo que diferenciadas e específicas.

As noções que emergiam destas representações, que em português talvez pudessem ser tomadas como sinônimos, foram produzidas no âmbito desse grupo, apresentando-se a Alemanha como “terra-mãe” ou terra natal e o Brasil como “terra-pai” ou pátria, e isso permitiu instituir uma oposição binária que operava incorporando simetrias e assimetrias de gênero, naturalizadas nas culturas alemã e européia a partir do século XVIII, nas oposições mulher/homem e mãe/pai. As noções de harmonia e complementaridade que foram

fixadas, por exemplo, às distinções entre mulher e homem e pai e mãe na família alemã evangélica foram metaforizadas de forma a representar a relação entre a nacionalidade alemã e a cidadania brasileira como sendo uma relação desejável, produtiva e harmônica de dois entes distintos e complementares. É este “casamento” entre terra natal e pátria que deveria gerar o sujeito e a cultura teuto-brasileira, cujas vozes se faziam ouvir assim:

*Nós queremos prestar bons serviços à nossa nova pátria [Vaterland], queremos mesmo dar-lhe o melhor que temos, mas sem copiar costumes brasileiros cujas peças não foram cortadas sob medida para o nosso corpo, porque isso poderia nos fazer vestir um “terno de loucos”. Nós queremos aprender a língua brasileira o melhor possível, porque ela é a língua das nossas leis e do nosso comércio; mas nós queremos utilizar a língua materna alemã para expressar as nossas mais profundas e pessoais percepções, nossas melhores motivações de vida, ela é a língua de nosso coração (Dir. Meyer, *Kalender*; 1909, p. 168. Grifos meus)*

Pode-se observar, nesta citação, como concepções de gênero específicas foram corporificadas nos símbolos e passaram a “moldar” e regular o pertencimento dos sujeitos. Assim, o Brasil, cuja representação se articulava em torno da idéia do homem/pai, é o país onde se vivia, se trabalhava e se garantiam os meios econômicos e materiais não só para a sobrevivência, mas para o progresso social; ele era o provedor da “família” de imigrantes e a ele se atribuía a autoridade de ditar (e cobrar) deveres e direitos; é ele quem conferia a cidadania ao sujeito, ou seja, concedia-lhe o registro em que o reconhecimento da paternidade oficializava sua condição de “filho legítimo” do país. O exercício desta cidadania vinculava, nesse contexto, o respeito e a obediência às leis vigentes ao usufruto dos direitos de liberdade e igualdade política. A língua portuguesa era, então, a “língua do pai” que produzia a lei, regulava a produção e a ordem social e erigia a ponte que ligava o grupo ao seu entorno.

A Alemanha, representada como mulher/mãe, “gesta e dá à luz” às marcas que constituíam o grupo em sua especificidade cultural; a ligação que se tinha com ela se inscrevia no plano da “natureza biológica” dos seres humanos e era, pois, fruto da inexorabilidade dos acontecimentos naturais; era ela quem nutria a cria, produzindo/reproduzindo o seu alimento cultural (*Kultur*, no sentido que lhe atribui Elias<sup>7</sup>); ela governava a intimidade e o mundo das emoções e corporificava o lar (*das Heim*) no sentido que este assumiu com a emergência das sociedades burguesas – o lugar protegido e seguro (feminino) em que a família deveria viver as suas relações reguladas pelo afeto, longe das preocupações políticas e econômicas que constituem o mundo (masculino) exterior. A língua alemã era, então, a “língua da mãe” que transmitia/construía os valores culturais e a crença religiosa, modulava os sentimentos mais íntimos e os afetos familiares.

Assim, penso que se pode dizer que, no contexto desse grupo, o sentido da nacionalidade se constituiu, em grande medida, com base em representações do feminino, produzindo uma relação em que o afeto nutre, preserva e faz crescer o sujeito dotado de sentimentos, emoções e valores culturais particulares enquanto que a cidadania se fundiu com representações do masculino e constituiu uma relação em que o afeto provê, disciplina, cobra, pune e premia, no sentido de desenvolver o sujeito político, responsável, racional e útil, produtivo do ponto de vista social.

As representações de gênero que permitiram produzir esse “matrimônio” entre nacionalidade e cidadania fundamentam-se em noções de *diferenças naturais e complementares* entre mulheres e homens, que foram concebidas e articuladas nos contextos alemão e europeu, em diferentes discursos e processos históricos. Dagmar Herzog (1993) e Andrea Bieler (1994) indicam que foi, sobretudo, o pressuposto iluminista da existência de um sujeito autônomo, unitário e universal que operou o reordenamento das relações de poder que regulavam as relações de gênero, até o século XVIII. A argumentação de Herzog (op. cit.) permite entender que as relações de gênero até então vigentes no contexto europeu, fundamentavam-se em pressupostos em que se representava a mulher como sendo um homem incompleto, um homem a quem faltava algo e este pressuposto localizava a sua inferioridade e subordinação no plano das *semelhanças que compartilhavam*. O pensamento filosófico iluminista passaria a representar o mundo a partir da operação de dicotomias ou oposições binárias e é no contexto desse pensamento que se instituiu a dicotomia que posicionou homens e mulheres como sendo essencialmente diferentes e, necessária e naturalmente, complementares. A inferioridade e a subordinação passaram, desde então, a estar ancoradas nas *diferenças que os separavam*. Desta forma, o pressuposto filosófico da diferença essencial e complementar, ironicamente, forneceu argumentos fixados no plano da natureza humana pela oposição natureza/cultura, para delimitar e restringir *naturalmente* a universalidade da igualdade e liberdade dos seres humanos, que o próprio Iluminismo instituiu como premissa social e política básica. Com estas delimitações, as representações do sujeito humano universal podiam incluir, unicamente, o homem burguês, europeu, branco, heterossexual e cristão que o concebeu. O que estou procurando enfatizar aqui pode, pois, ser entendido como sendo a análise de ações e efeitos particulares da articulação entre representações que esta oposição homem/mulher mobilizou e instituiu, com representações que mobilizaram outras oposições básicas nesse contexto, como as que envolviam as noções de raça e nacionalidade.

Tais ações e efeitos podem ser buscados ainda, no que se refere ao contexto histórico que circunscreve a imigração alemã para o Brasil, na agricultura de base familiar que organizou o sistema de produção nas regiões de colonização, nos discursos científicos que permitiram “biologizar” as políticas de imigra-

ção e no discurso religioso do Protestantismo Luterano que regulou e normalizou uma ampla dimensão da vida nas colônias.

Assim, se retomarmos as políticas de imigração brasileiras que, nos séculos XIX e XX, “afirmavam o interesse do País por imigrantes agricultores que fossem assentados em colônias, tendo como base fundiária [e econômica] a pequena propriedade [e o trabalho] familiar” (Seyfert, 1991, p. 166), veremos como estas políticas, que buscavam incentivar a imigração de famílias de camponeses ou artesãos europeus (de preferência alemães, pelas suas qualificações “naturais” como agricultores), articularam gênero com raça e classe social. Este argumento pode ser melhor compreendido a partir da análise das representações de gênero que permeavam a organização da família e o processo de trabalho destes segmentos sociais, no contexto dos estados alemães.

Maria Luiza Renaux (1995, p. 8 e seg.), trabalhando com a pressuposição de uma “cultura alemã trazida na bagagem dos imigrantes”, descreve, em linhas gerais, a instituição do casamento e a dinâmica das relações familiares e de trabalho dentro dos principais grupos que compunham essa sociedade no período das migrações. Ela se detém, de modo especial, na descrição das famílias de médios e pequenos agricultores, trabalhadores rurais e artesãos, uma vez que foram estes os segmentos que compuseram grande parte dos contingentes que migraram para o sul do Brasil.

A família que se apresentava nesses extratos sociais, ainda durante o século XIX, não é a família nuclear a que nos referimos hoje, uma vez que ela comportava, muitas vezes, mais de uma geração vivendo sob o mesmo teto e, no caso dos proprietários de terras maiores e dos artesãos, incluía também seus empregados e aprendizes. A par de diferenças temporais, profissionais e econômicas que estiveram implicadas com a produção das especificidades de cada um desses grupos sociais, vamos encontrar, genericamente, uma família que, na Alemanha, esteve legalmente estruturada em torno da (indiscutível) autoridade paterna, a qual englobava/articulava, até fins do século XIX, as decisões que aglutinavam, ao mesmo tempo, as dimensões familiares e econômicas expressas nos conceitos de *lar* (*Heim*) e de *casa* (*Haus*).

Comentando o Código Civil que entrou em vigor, naquele país, em janeiro de 1900, Renaux (op. cit.) refere que, mesmo frente às profundas mudanças sociais que a industrialização e a entrada formal das mulheres no mercado de trabalho vinham provocando já durante o século XIX, ele deixou inalterado, até 1953, o modo pelo qual se concebia as relações conjugais e familiares desde as sociedades feudais:

*O patriarca podia decidir, por si só, sobre todas as questões de âmbito doméstico (...). O cônjuge podia rescindir o contrato de trabalho de sua mulher, mesmo contra a vontade dela. Podia, também, administrar e usufruir da fortuna da esposa e da renda de seus bens, o que equivale a dizer que, se a mulher possuísse bens próprios, somente seu marido podia dispor deles* (Renaux, 1995, p. 11-2).

Considerando-se, de modo mais pontual, as famílias camponesas e artesãs, vamos encontrar, aí, algumas das razões que devem ter motivado, nas políticas de imigração, a defesa do sistema de produção familiar em pequenas propriedades rurais, que deveria constituir a base do processo de colonização com imigrantes europeus, no sul do Brasil. A autora refere-se ao conceito de “casa global” para definir a unidade de produção em que se agregavam, para morar e trabalhar sob o mesmo teto e para o mesmo “caixa”, a família *stricto sensu* e todos os que participavam do sistema produtivo doméstico, e a leitura de seu livro permite dizer que este sistema produtivo dependia fundamentalmente das relações de gênero vigentes. A casa global rural era dirigida tanto pelo “pai da casa” (*Hausvater*) quanto pela “mãe da casa” (*Hausmutter*), que eram, ambos, responsáveis pela produção, sendo que esta responsabilidade estava delimitada pelo exercício desigual de poder de mulheres e homens, no âmbito da unidade produtiva.

Quando a propriedade rural gerava o suficiente para garantir o sustento da família, o campo de atuação da mulher incluía o cuidado com a casa, a educação dos filhos, o cuidado com jardim, horta e animais domésticos (principalmente as vacas leiteiras), a plantação do linho e a sala de fiação, o beneficiamento do leite, a comercialização dos produtos e o arrendamento das terras, bem como a supervisão de eventuais empregados que estivessem envolvidos com estas atividades. Esta era a concepção de trabalho doméstico “naturalmente” vinculada ao feminino que instituíra, aí, uma subordinação de gênero bem diversa daquela que passou a vigorar no meio urbano, com a consolidação da burguesia e da industrialização, exatamente porque nela estavam entrelaçadas as relações afetivas e de reprodução biológica e social com a esfera da produção econômica. Ao pai cabia a autoridade máxima e ele determinava

*(...) não apenas o transcorrer de todo o ritmo de trabalho, como também a conduta da mulher, dos filhos e dos empregados [quando se dispunha deles] (...) qualquer alteração na rotina doméstica cabia unicamente à decisão paterna. No máximo o que se podia esperar da mulher era um poder indireto, via influência sobre as decisões do marido (Renaux, 1995, p. 19).*

As representações de mulher e de homem que emergem da análise desta autora têm em comum o “amor ao trabalho” manual e pesado como pressuposto básico de vida, a sobriedade e a honestidade como principais valores morais e a adoção de um rígido código de conduta e divisão social, que “amarrava” de forma quase que definitiva os indivíduos e suas famílias aos grupos sociais em que haviam nascido. Ao homem agricultor cabiam os cuidados mais pesados com a plantação e os pastos e era ele quem detinha a autoridade global sobre a propriedade. O casamento e a maternidade (nesta ordem) constituíam o destino supremo e inexorável das mulheres e não realizá-lo colocava em risco, com o avançar dos anos, a própria possibilidade de sobrevivência. Elas eram repre-



sentadas como “extensão” dos homens, primeiro de seus pais e depois de seus maridos (ou de um de seus irmãos, quando permaneciam solteiras); tinham jornadas de trabalho ainda mais duras do que as deles, uma vez que estavam profundamente inseridas no processo de trabalho da propriedade rural ou da corporação (o domínio masculino que elas compartilhavam como ajudantes qualificadas), ao mesmo tempo que respondiam, sozinhas, pelo seu “trabalho natural” (casa e filhos). Estas representações de gênero emergem, com frequência, também do material que examinei:

*Os trabalhos mais pesados, como derrubar mato, roçar; lavrar com bois e operar com a carroça eram reservados aos homens e eles os aceitavam com naturalidade. (...) No que se relacionava com a criação de animais, as mulheres tinham sob seu cuidado as vacas. Cabia-lhes ordenhar e desnatar o leite. Tratar os porcos, os bois e os cavalos era serviço dos homens. Os terneiros geralmente ficavam sob o cuidado das crianças. Quando o homem tinha completado o tratamento dos “seus” animais, depois de ter voltado da roça com a mulher que o auxiliara na colheita, na capina ou na plantação, então ele estava “pronto”. Assim, tomava um trago, lavava os pés e ocasionalmente trocava de camisa e sentava para ler o jornal, conversar ou, simplesmente para descansar. Neste tempo, a mulher tinha ainda de preparar a comida; por a mesa; lavar a máquina para o desnatamento do leite; convidar para vir à mesa; lavar a louça; arrumar a cozinha; preparar o café para o dia seguinte e planejar o próximo almoço. Aos sábados, além das tarefas habituais, competia à mulher lavar a casa e a cozinha. (...) Quando completava o serviço da cozinha, a mulher pegava o cesto de roupa para remendar ou lavar. Ela não ficava nunca sem trabalhar (...) eu nunca sentia que tudo isso que minha mãe fazia era trabalho também. (...) Eu nunca tinha visto minha mãe ficar sem fazer alguma coisa (Altmann, 1991, p. 24-5. Destaques meus).*

Este depoimento autobiográfico do autor permite perceber, para além da descrição de papéis/funções de mulheres e homens no contexto desse grupo cultural, a extensão e a profundidade da generificação do processo de produção agrícola na pequena propriedade rural. Rearticulada para incluir as especificidades da vida cotidiana no novo contexto, a representação hegemônica de “trabalho agrícola do campesinato alemão”, desdobrada em suas dimensões de “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”, está em ação aqui e a sua naturalização como “universal” da cultura e da raça, contribuiu muito para construir as idéias em torno da pujança da colonização europeia no sul do Brasil.

Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 3) usa esta noção de “universais da cultura” para referir-se aos sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar um determinado grupo humano e social, em sua totalidade. É muito provável, então, que estas representações universalizadas tenham engendrado também, em detalhes objetivos, as políticas que incentivaram e viabilizaram a

implementação desta colonização, determinando por exemplo: o tamanho dos lotes e os benefícios financeiros concedidos que, em princípio, não possibilitavam (e não previam) a contratação de empregados ou a posse de escravos; a preferência pela imigração de famílias; os impedimentos legais para a introdução de escravos nas regiões de colonização; a localização das colônias em terras desabitadas e distantes de centros urbanos. Tudo isso dificultava aos imigrantes a adoção de atitudes e/ou práticas que desagregassem o processo de *trabalho familiar*, como por exemplo, encontrar ou aceitar outras possibilidades de emprego.

Anthias e Yuval-Davis (1995) chamam atenção para um efeito importante da articulação entre gênero e classe social no contexto do sistema de produção, que pode ser considerado também aqui, qual seja, o de que é preciso compreender as formas pelas quais a inserção da família no processo de produção (com destaque para o posicionamento da mulher no contexto dessa articulação) está implicada com “o lugar” que o grupo dos teuto/brasileiros veio a ocupar na economia e na sociedade gaúcha, considerando-se os diferentes grupos culturais que a compunham. Eu diria, ainda, que o emprego da força de trabalho familiar, em primeira instância, deve ter contribuído muito para construir a idéia, bastante difundida, de que este grupo se constituía como uma “sociedade sem divisões de classe”, uma vez que a clássica oposição entre patrões e empregados não se fazia visível, pelo menos nas primeiras décadas da colonização.

É preciso, no entanto, retomar a tese (já citada anteriormente) de uma homogeneidade cultural *construída* pelas representações, para pontuar que mulheres, homens e crianças que compuseram os diversos grupos de migrantes não provinham todos dos mesmos estados alemães, não eram todos camponeses ou artesãos, não dispunham dos mesmos recursos financeiros para reiniciar a vida nas terras “além-mar” e nem professavam, todos, a mesma crença religiosa. Isto implica considerar que a generificação das políticas de imigração e do processo de produção agrícola nas regiões de colonização alemã, no sul do Brasil, foi produzida pela articulação de especificidades (regionais, de segmentos de classe, de gênero e religião) e as representações que a viabilizaram passaram a funcionar nesse outro contexto, dentro e fora do grupo e com diferentes efeitos, como sendo extensivamente compartilhadas pelo povo alemão.

Assim, as representações de gênero acabaram por configurar-se como argumentos poderosos tanto da tese da “preservação e transmissão da cultura” quanto da tese da “degeneração social e cultural decorrente da mistura de raças” e estiveram coladas, de forma importante, aos processos de diferenciação/identificação que produziram a cultura teuto-brasileira. Um texto intitulado “Lembra-te de que és alemão”, em que são elencadas as vantagens políticas e econômicas que a preservação da germanidade traria ao Brasil, permite observar como a oposição homem/mulher funcionou produzindo, explicitamente, diferenças, identidades e desigualdades:

*O colono [homem] descendente de alemães é uma pessoa extraordinariamente diligente e esforçada e segue seu difícil caminho de forma correta e legítima, plantando suas batatas, milho, feijão, mandioca e saldando seus impostos – muito consideráveis – conscienciosa e pontualmente. O que ele pode economizar ele guarda e com o tempo garante um certo bem-estar. Então ele constrói um belo e aconchegante lar e se preocupa em não sofrer na velhice ou tornar-se um incômodo para outros e em garantir que os filhos, quando crescidos, tenham terra suficiente para, a exemplo do pai, trabalhem com sucesso e serem felizes. Ao lado dele trabalha, incansável e competentemente, a mulher; abençoada com a mesma alegria pelo trabalho, pelas mesmas preocupações com o cotidiano. Ela trabalha na casa e no pátio, cozinha, assa, lava, cuida dos animais e, se após esse trabalho em casa ainda lhe sobra tempo, ela está lá fora na roça, ombro a ombro com o marido e com a enxada na mão. E essa colaboração da mulher educada desde a infância para se mexer e trabalhar; é um fator essencial para a conquista da fortuna dos colonos alemães (Dr. M. F., Kalender, 1924, p. 42-3).*

Muitos aspectos importantes para a discussão em torno da generificação da cultura podem ser elencados a partir desta citação. Em primeiro lugar, articulam-se nela múltiplas especificidades (de gênero, culturais, religiosas e econômicas) que, combinadas de formas diversas, passam a representar o *ser homem* e o *ser mulher* neste grupo de imigrantes. Tal representação descola-se das condições concretas de sua produção (por exemplo, ter-se estado vinculado ao campesinato alemão e/ou ser e viver no mesmo lugar, na mesma época, da mesma forma e com os mesmos resultados a condição de pequeno agricultor no Rio Grande do Sul) e passa a identificar um jeito particular de viver a masculinidade e a feminilidade como sendo *a* masculinidade e *a* feminilidade compartilhada por todos os elementos do grupo. Silva (1997, p. 16-7) permite entender melhor este processo de transformação do particular em marca compartilhada pelo conjunto do grupo, ao acentuar que “aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, imagens, memórias, narrativas, mitos que ‘cimentam’ a sua unidade, que definem sua identidade (...) esse é um campo atravessado por relações de poder” e esta afirmação reforça a necessidade de se vincular a discussão em torno das representações (já constituídas) ao processo de sua produção.

Em segundo lugar, estas representações que se universalizaram passaram a regular e a delimitar, concretamente, as possibilidades que os sujeitos teuto-brasileiro-evangélicos tinham de viver a própria vida, ou seja, elas *marcaram* instituições e práticas sociais e culturais que foram centrais para a formação dos sujeitos nesse grupo: a família devia constituir-se e funcionar de formas “adequadas”, a escola se organizou em torno de determinados saberes sociais e privilegiou determinados comportamentos e condutas que lhes deviam ser ensinados, a Igreja regulou suas consciências e, com e a partir destas representações, pavimentou os caminhos que podiam levá-los a Deus. Assim, as repre-

sentações hegemônicas de gênero (bem como as de raça, classe e nação) fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida. Essas representações delimitaram seus espaços e posições e com isso operacionalizaram a hierarquização entre ambos e, ao instituírem as normas e inscrevê-las na natureza dos sujeitos, passaram a mobilizá-las como sinais de diferenciação intrínsecos e imutáveis.

Ernesto Niemeyer (*Kalender*, 1938), discutindo as diferenças entre mulheres e homens e as suas funções sociais, vai buscar em Deus e na natureza os argumentos que explicam o caráter de suas relações:

*O homem é dotado de criatividade. Ele elabora idéias novas. Ele descobre novas armas e novos utensílios. Ele descobre novas terras e constrói para si um novo lar. Mas ele é volúvel. Em sua ânsia de criar coisas novas ele não observa suficientemente o que já existe. Então ele precisa da mulher com a sua constância, como mantenedora dos tesouros espirituais da humanidade(...) Com uma memória extraordinária ela conserva tudo que o ser humano conseguiu em termos de boas maneiras, bons costumes e tradições.(...) Sempre haverá homem e mulher, uma parte que gera e outra que concebe. O homem gera e a mulher concebe. Ela cultiva o concebido e lhe dá forma.(...) O que é válido para o corpo, portanto, também o é para o espírito. Também aqui, o espírito do homem dá o conteúdo e o da mulher a forma...(Niemeyer, *Kalender*; 1938, p. 120-1)*

Se, num primeiro momento, nos reencontramos aqui com elementos que se articulavam para instituir o símbolo de mãe da nação, confrontamo-nos, também, com seres que são apresentados como tendo capacidades diversas (inconstância / constância, criatividade / memorização, conteúdo / forma, geração / concepção, produção / conservação). A natureza excludente e, ao mesmo tempo, complementar das capacidades que estruturam estas oposições binárias não esconde a valorização social diferenciada que elas instituem e nem as relações de poder que colocam em funcionamento. A partir desta citação pode-se argumentar que as representações de gênero se articulavam, no contexto deste grupo, em torno de “universais” de distinto alcance: se, por um lado, elas referiam a “todos os homens e mulheres do mundo” e, a partir daí, dividiam o grupo internamente, por outro, elas produziam as figuras *do* homem e *da* mulher teuto-brasileiro-evangélico/a, que passaram a ser acionadas como importantes símbolos de diferenciação, na relação com outros grupos culturais. A *mulher (descendente de) alemã* representou e corporificou, nesse contexto, um elemento central desse processo de diferenciação, uma vez que a oposição mulher alemã/mulher brasileira ou mulher germânica/mulher romana encarnava muitas das características mobilizadas nos discursos em que a laboriosidade, o sucesso financeiro e o caráter escolarizado e religioso do gru-

po eram contrapostos à indolência, à pobreza, à falta de instrução e de capricho atribuídos, de forma isolada ou em conjunto, aos demais grupos com que conviviam:

*Deixar que a mulher trabalhe contradiz o sentimento de cavalheirismo que cada brasileiro desenvolve em relação ao sexo frágil. A mulher é a jóia da casa, mimada pelo marido que se sentiria ofendido se alguém esperasse dela um trabalho sério.(...) elas não só não entendem, de fato, o verdadeiro trabalho como considerariam ofensa à sua honra feminina caso lhes pedissem para trabalhar. O trabalho existe apenas para o homem. A mulher é durante toda a sua vida a senhora, a patroa, a verdadeira filha de um velho povo de senhores. Esse é um valor de todo o povo brasileiro e estende-se até as mais baixas camadas da população. É preferível morrer de fome e ficar em farrapos, mas bancar o grande senhor; do que trabalhar e com isso, um dia, tornar-se realmente um senhor (Dr. M. F., Kalender, 1924, p. 43).*

Nessas representações, a mulher foi posicionada como a salvação ou a perdição do homem alemão, da família alemã e, por extensão, da germanidade. Este posicionamento estava intrinsecamente vinculado à instituição do casamento em que a *adequação e a legitimidade* era conferida àquele que unia um homem alemão a uma mulher alemã. Quando a *mistura* ocorria, o casamento *menos adequado* era aquele que unia um alemão a uma mulher de outra raça, porque nele se perdiam “com certeza” a língua e, provavelmente, também a fé, uma vez que o Protestantismo Luterano era uma religião racializada nesse momento histórico. O casamento chegava a ser qualificado como desastre quando

*(...) o jovem leva para casa uma romana. Este vai sozinho para a roça, planta, limpa e capina sozinho, ele se mata de trabalhar e trabalhar; pois com o sangue alemão ele herdou, também, a diligência. Mas, sozinho, ele não consegue nada. Falta a metade. O trabalho o sufoca. Por fim ele se desespera, joga a enxada no chão e abandona a esperança de uma vida melhor. Aborrecido, ele agora planta apenas o necessário para satisfazer um escasso sustento. Dívidas o pressionam. A bela casa com a qual sonhou, com paredes brancas e janelas de vidro, como tinham os seus pais, não é construída. O rancho coberto com grama e com as paredes de argila, que presenciou a alegria de sua lua-de-mel será o asilo de sua velhice, onde ele, consciente de ser um fardo para seus filhos, encontrará o descanso eterno (Dr. M. F., Kalender, 1924, p. 43).*

Uma das diferenças mais acionadas no contexto da oposição mulher alemã/mulher brasileira fundamentava-se, no contexto deste estudo, em concepções que dimensionavam, de forma diversa, o trabalho doméstico “naturalmente” desempenhado pela mulher no âmbito destes grupos culturais. Se, por um lado, a delimitação do que seja *doméstico* remetia, no caso dos teuto-brasileiros, à concepção de trabalho do campesinato alemão é preciso, por outro

lado, buscar entender a sua relação com o Protestantismo Luterano e isto remete à compreensão da articulação de gênero com religião, a última dimensão a ser ainda discutida no âmbito deste trabalho.

A Reforma Protestante colocou em xeque uma ética religiosa medieval católica que estava, fundamentalmente, centrada no pressuposto de uma vida que só poderia tornar-se plena depois da morte e fora da terra e o fez, reposicionando os sentidos que, até então, definiam o que se entendia por *sagrado*. Com Lutero a idéia de sagrado passa a incluir, de forma importante, também aquilo que *está no mundo* e isso constitui o que ele chama de dimensão temporal ou regime secular. Este reposicionamento está estreitamente ligado a um princípio teológico importante para o Protestantismo, que se expressa pelo conceito de *Beruf* e sua tradução mais próxima pode ser vinculada ao termo *vocação* ou *chamado* [divino]. Max Weber (1967) explica que esse princípio incorporou ao trabalho secular e cotidiano, independentemente de sua natureza, uma dimensão quase que religiosa (sagrada, portanto) e fixou à noção de cumprimento do dever, no contexto desse trabalho, o mais alto grau de moralidade que o indivíduo podia/devia atingir:

*Nesse conceito de vocação manifestou-se o dogma central de todos os ramos do protestantismo (...) segundo o qual a única maneira de viver, aceitável para Deus, não estava na superação da moralidade secular pela ascese monástica, mas sim no cumprimento das tarefas seculares, impostas ao indivíduo pela sua posição no mundo* (op. cit., p. 53).

Ocorre que alguns argumentos desenvolvidos por Lutero, a meu ver, generificaram de forma explícita esse conceito de *Beruf* e isso se pode perceber, por exemplo, em sua “Carta aos Conselhos de todas as Cidades da Alemanha” (1995, p. 318) onde ele acentuava que “o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu regime secular, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa, educar bem os filhos e governar a criadagem”. Governar a casa tem, nestes textos de Lutero, um sentido que se aproxima do conceito de *economia* na filosofia aristotélica, um termo que, aí, se refere à *administração doméstica* e se contrapõe à política, ou seja, à arte de administração da cidade ou do Estado. Ao associar isto com outras dimensões da Teologia Luterana, como por exemplo as interpretações que o reformador faz dos eventos da criação e da expulsão do paraíso, pode-se entender o governo da casa como sendo um dever, sagrado para a mulher, que implicava em assumir a responsabilidade por todas as tarefas que pudessem impedir o homem de concentrar-se, com todas as suas forças, em seu próprio trabalho. Desta forma, a ressignificação de trabalho como *Beruf* teve implicações bastante diferentes para mulheres e homens: para elas a sacralidade foi traduzida como a capacidade de providenciar as condições para que os homens pudessem realizar, de forma plena, a sua vocação.

Na verdade, o que se depreende da leitura de autoras como Barbara Stolze (1995), Andrea Bieler (1994) e Hannelore Erhard (1993) é que o próprio casamento é profundamente ressignificado com a Reforma Protestante. Lutero teria representado (e vivido) este sacramento como um mecanismo que possibilitava o controle do caos social e individual porque ele instituía um lugar para o qual se canalizavam, de forma segura e ordenada, as emoções e a satisfação de todas as necessidades básicas espirituais e biológicas (inclusive a satisfação dos instintos sexuais). A instituição da *casa pastoral* conferiu ao casamento e à família um estatuto sagrado e anulou, ao mesmo tempo, o princípio de que o celibato e a castidade (os fundamentos da vida monástica católica) constituíssem instâncias privilegiadas de exercício da fé. A interpretação que Lutero fez das escrituras, a partir da qual elaborou sua perspectiva teológica das relações entre os sexos, articulada a esta ressignificação do matrimônio, acabou por produzir a representação de que casamento e maternidade biológica constituíam a vocação (*Beruf*) natural e abençoada da mulher, uma perspectiva que esteve profundamente implicada, por exemplo, com a produção das especificidades da identidade docente que se construiu no contexto desse grupo cultural.

É Hannelore Erhard (1993, p. 77-8) quem refere que o princípio básico que fundamentava o matrimônio luterano, qual seja, o de um organismo cuja cabeça era constituída pelo homem e cujo corpo correspondia à mulher, foi elaborado a partir de uma interpretação particular de várias passagens bíblicas, destacando-se, em especial, duas delas. O *evento da criação* teria fornecido o argumento de que, no mundo, apenas o homem havia sido criado à imagem e semelhança de Deus e isto lhe conferia uma posição de domínio sobre a mulher, criada a partir de uma costela retirada de seu corpo. Nesta argumentação, a relação da mulher com Deus era mediada, justamente, por sua subordinação ao ser que, na terra, mais se assemelhava a Ele. O *evento da expulsão do paraíso* teria acrescentado a estas concepções acerca da relação de mulheres e homens, a dimensão de formas distintas de expiação do pecado original: Deus teria destinado ao homem o trabalho e a responsabilidade pela sobrevivência e à mulher a reprodução e o cuidado da espécie.

A autora refere que o conjunto destas interpretações forneceu as bases da hierarquização que se fortaleceu, em outros contextos históricos, com a oposição entre produção/reprodução, trabalho remunerado/ não remunerado e, ainda, entre público e privado. Uma hierarquização cuja inscrição na estrutura teológica do Protestantismo Luterano se deu de forma tão poderosa que seus efeitos ainda puderam ser visibilizados na luta que as mulheres protestantes travaram, na Alemanha e no Rio Grande do Sul, pela conquista de espaço profissional tanto no magistério quanto no pastorado, desde o século XIX até meados do século XX; um processo cuja discussão não cabe neste artigo mas que analisei extensamente em minha tese de doutorado.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez fosse importante começar estas “considerações finais” pontuando que este trabalho não foi norteado pela pretensão de descobrir e/ou descrever as “verdadeiras” características ou “a essência” da cultura teuto-brasileiro-evangélica e das representações de gênero que nela se produziram e/ou se fizeram circular. Trabalhei com um referencial teórico que aponta, justamente, para a impossibilidade da existência de verdades e/ou de essências universais e transcendentais. No entanto, ao sujeitar-me a esse referencial teórico, que coloca noções como pluralidade, contingência, instabilidade, diferença e desigualdade no centro dos processos de produção de culturas e de suas identidades sociais, foi possível explorar, exatamente, a heterogeneidade e a diversidade de interesses e de conflitos que permearam a produção de representações de gênero em sua articulação com outros importantes marcadores sociais, no contexto desse grupo cultural, no período estudado e esse é, em minha avaliação, um dos pontos fortes desse trabalho.

Nessa perspectiva, a discussão feita aqui tornou possível, então, entender alguns dos mecanismos e estratégias que estiveram implicados com a produção de representações de gênero específicas, no âmbito desse grupo cultural. No processo de produção destas representações determinadas especificidades parecem ter sido universalizadas e passaram a funcionar como se fossem “atributos”, naturais e imutáveis, compartilhados por todos os homens e mulheres do grupo. Foi possível perceber, também, que as representações hegemônicas de gênero, em ação no contexto estudado, tanto foram produzidas pela articulação contingente de vários marcadores sociais e no interior de diferentes processos históricos e políticos quanto estiveram imbricadas na constituição dos sistemas simbólicos, das instituições e das práticas sociais e culturais que produziram (e modificaram), ao longo do tempo, esta cultura teuto-brasileiro-evangélica e as identidades sociais que ela colocou em circulação, no contexto e no período estudado.

Desse modo, também procurei colocar em funcionamento, nesta análise, uma afirmação que, em nosso meio acadêmico, ainda tem ficado bastante no plano das intenções ou das recomendações, quando trabalhamos com conceitos como gênero, classe, raça e/ou nação, dentre outros. Ou seja, procurei fazer, aqui, uma análise que buscou compreender a produção de determinadas representações de gênero *num determinado tempo e lugar; pela sua articulação/confronto com diferentes marcadores sociais: nação, raça, religião e classe social*. Mesmo que tivesse ampliado o grau de dificuldade do trabalho, esse desafio acabou por se transformar, para mim, em um de seus atrativos especiais.

Considerando-se, pois, que o referencial de análise aqui adotado ainda não tem tido grande penetração nas áreas em que se têm desenvolvido grande parte das pesquisas acerca da imigração alemã no Brasil e, em especial, no Rio



Grande do Sul, penso que meu estudo pode gerar debates interessantes e profícuos e apontar para outras possibilidades de investigação nesse campo. Além disso, no campo específico dos estudos acerca da imigração alemã no Rio Grande do Sul, as relações entre os diferentes marcadores sociais que analisei foram, até aqui, pouco exploradas e isso faz dessa temática um tema instigante, sobre o qual ainda há muito para ser investigado. Assim, ao fim e ao cabo, estudos como este que apresentei, aqui, permitem ampliar o debate em torno das potencialidades e dos limites analíticos que uma aproximação crítica entre os Estudos Feministas, os Estudos Culturais e a perspectiva Pós- Estruturalista colocam para a teorização social contemporânea.

### Referências Bibliográficas

- ALTMANN, Friedhold. *A roda. Memórias de um professor*. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 1991.
- ANTHIAS, Floya; YUVAL-DAVIS, Nira. *Racialized Boundaries*. 2ª ed. London: Routledge, 1995.
- BIELER, Andrea. *Konstruktionen des Weiblichen*. Gütersloh: Kaiser Vg., 1994.
- BRAH, Avtar. Difference, diversity and differentiation. In: Donald, J. e Rattansi, A (Eds.) *Race, culture & difference*. London: Sage, 1992.
- CUNHA, Jorge L. *Rio Grande do Sul und die deutsche Kolonisation. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-brasilianischen Auswanderung und der deutschen Siedlung in Südbrasilien zwischen 1824 und 1914*. Santa Cruz do Sul: 1995.
- DONALD, James ; RATTANSI, Alli. (Eds.) *Race, culture & difference*. London: Sage, 1992.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- ERHART, Hannelore. Ich habe mich niemals um eine Frau bemüht... Das Frauenbild bei Luther und Calvin. In: JOST, Renate; KUBERA, Ursula (Hg.). *Wie Theologen Frauen sehen: von der Macht der Bilder*. Freiburg: Herder Vg, 1993.
- \_\_\_\_\_. Representation, meaning and language. In: HALL, S. (Ed.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage/Open University, 1997a.
- \_\_\_\_\_. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, K. (ed.) *Media and cultural regulation*. London: Sage/Open University, 1997b.
- HERZOG, Dagmar. Wo liegt der Unterschied? Aufklärung und Frauenrechte in Deutschland. In: SCHISSLER, H. (Hg.). *Geschlechterverhältnisse im historischen Wandel*. Frankfurt: Campus Vg, 1993.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*: Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul/dez 1995.
- \_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 1ª ed Petrópolis: Vozes, 1997.

- LUTERO, Martinho. *Obras Seleccionadas. Ética: Fundamentos – Oração – Sexualidade – Educação – Economia*. Vol. 5. São Leopoldo/Porto Alegre: Eds. Sinodal/Concórdia, 1995.
- MCCLINTOCK, Anne et al. (eds.) *Dangerous liaisons. Gender, Nation in Postcolonial perspectives*. Minneapolis: Un. of Minnesota Press, 1997.
- MEYER, Dagmar. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. et al (orgs) *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Identidades Traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre:UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- MEYRER, Regina. *Evangelisches Stift: uma escola para moças das melhores famílias*. São Leopoldo: Unisinos, 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1997.
- MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n.º 4, 1991.
- OMI, M.; WINANT, H. *Racial formation in the United States*. London/ New York: Routledge and Keegan Paul, 1986.
- PAIVA, César. *Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik*. Hamburg: Universität Hamburg, 1984. Tese. (Doutorado em Filosofia) – Fakultät für Philosophie, Universität Hamburg, 1984.
- RENAUX, Maria Luisa. *O outro lado da história: o papel da mulher no Vale de Itajaí, 1850-1950*. Blumenau/SC: Ed. da FURB, 1995.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n.º 2, jul/dez. 1995.
- SEYFERT, Giralda. Herança e estrutura familiar camponesa. *Antropologia*, n. 29, 1986
- \_\_\_\_\_. Os paradoxos da miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 20, jun. 1991.
- \_\_\_\_\_. Identidade camponesa e identidade étnica. *Anuário Antropológico*, n. 91, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1997. (mimeo).
- STOLKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 20, 1991.
- STOLZE, Barbara. *Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen, 1832 - 1926*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1995.
- SUÁREZ, Miréia. *Desconstrução das categorias mulher e negro*. Caxambu- MG: XVº Encontro Anual da ANPOCS, 1991 (mimeo) .
- WEBER, Max. *A ética Protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- WOODWARD, Kathrin. Concepts of identity and difference. In: WOODWARD, K. (ed.) *Identity and difference*. London: Sage/Open University, 1997.

Fontes documentais citadas:

- Jornal *Deutsche Post*. São Leopoldo: Rottermund, 1880-1928 (vários números).  
Almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien*. São Leopoldo: Rottermund, 1881-1939 (edição anual – vários números)  
*Kaiserlich Deutsches Konsulat* (relatório). Porto Alegre, 29/06/1914. J. Nr. 2358 K. Nr101, Evangelisches Zentralarchiv in Berlin, Bestand 5/2220.

#### Notas

1. Para uma leitura mais detalhada do referencial teórico-metodológico que fundamenta minha análise neste trabalho, cf. Meyer, 1999 (2º capítulo).
2. Cf. a discussão acerca das implicações teórico-metodológicas da adoção desta definição em Louro, G. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul/dez 1995 e em Meyer, D. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: Lopes, M. et al. (Orgs.) *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
3. Os termos colônia e colonização serão usados, neste trabalho, com o sentido que lhes é atribuído nesse contexto histórico. De maneira genérica colônia remete à designação do rural em contraposição ao urbano e, de maneira mais específica, designa a pequena propriedade rural e as benfeitorias nela consideradas essenciais: casa, estábulo, animais e plantações. (Cf. Seyfert, 1985 e 1993). Colonização refere-se ao processo de assentamento das famílias de imigrantes europeus, nas terras delimitadas e divididas em lotes coloniais, nos estados do sul do País.
4. Os excertos de textos retirados das fontes de pesquisa e transcritos neste trabalho serão apresentados, aqui, em português. As traduções foram feitas por Rita Dolores Wolf (vinculada ao PIBIC UFRGS/CNPq) Para ter acesso aos textos originais, em alemão gótico, cf. Meyer, 1999.
5. Cf. Meyrer, M. *Evangelisches Stift: uma escola para “moças das melhores famílias”*. São Leopoldo: Unisinos, 1997. Dissertação. (Mestrado em História).
6. Ver, por exemplo, o poema de Wolfgang Ammon intitulado “Hino do teuto-brasileiro”, em que ele inicia a estrofe em que fala da relação com o Brasil dizendo “Heil dir Brasil, du Vaterland” e a estrofe em que fala das relações com a Alemanha, dizendo “Heil Deutschland dir, du Mutterland” (*Kalender*, 1936, p. 97).
7. Elias, em “O processo Civilizador” (1989, p. 44-5) distingue o conceito de *Kultur* alemão, do conceito de *civilização* francês e inglês, dizendo que o primeiro vinculasse, basicamente, a movimentos/valores intelectuais, artísticos e religiosos e exclui, nitidamente, a política, a economia e a organização legal e social. A produção deste conceito está profundamente imbricada no contexto histórico e político alemão dos séculos XVIII e XIX.

Dagmar E. Estermann Meyer é professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Doutora em Educação e pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero.

Endereço para correspondência:

R. Carlos Von Koseritz, 564/401 – São João  
90540-030 – Porto Alegre – RS  
E-mail: [esterman@ez-poa.com.br](mailto:esterman@ez-poa.com.br)



# HABERMAS E A TRANSFORMAÇÃO PÓS-MODERNA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Rosa Maria F. Martini

**RESUMO** – *Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação.*

A relação entre educação e formação na modernidade é destacada para analisar a transformação da categoria formação no contexto do pensamento pós-moderno de Habermas. A teoria da ação comunicativa de Habermas destranscendentaliza a razão iluminista, transformada em racionalidade presente na ação comunicativa. A racionalidade comunicativa se expressa por meio de argumentações cognitivas, morais e expressivas que constituem aprendizagens sociais, configuradoras de processos formativos. Tais processos exigem, para sua compreensão e reconstrução, um trabalho articulado da Filosofia com as Ciências Sociais, possibilitador da transformação do conceito monológico de formação do Iluminismo em processos dialógicos que resultam em significativas consequências para a compreensão crítica da ação educativa na pós-modernidade.

**Palavras-chave:** *ação comunicativa, ação educativa, formação, aprendizagem social.*

**ABSTRACT** – *Habermas and the post-modern transformation of the concept of formation.*

This paper points out the relationship between education and formation in modern times. It emphasizes the transformation of the category formation – in the post-modern work of Habermas' theory of communicative action. The theory of communicative action modifies the transcendental reason of Enlightenment that appears as communicative action. The communicative rationality is revealed as cognitive moral and expressive argumentations. These argumentations are established as formative processes. In order to comprehend and reconstruct these processes the cooperation of Philosophy and Social Sciences is necessary. This integrative work transforms the abstract and monological concept of the enlightened process of formation into life-world interactions that result from the social learning process which implies argumentation. This cooperative work between Philosophy and Social Sciences results in meaningful consequences to a comprehensive critique of educational action in post-modern times.

**Key-words:** *communicative action, educational action, formation, social learning.*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho examina as significativas conseqüências para a educação da crítica à modernidade realizada pela obra de Habermas, especialmente aquelas relacionadas ao conceito de *formação*.

Entendendo que a modernidade não deve ser totalmente suprimida, mas reconstruída em novas perspectivas, Habermas projeta uma espécie de correção dos rumos da modernidade que revela em sua crítica pós-moderna uma intenção educativa. Tal intenção educativa se manifesta no propósito de educar a racionalidade sistêmica, por meio da qual o político ficou subsumido ao econômico, com uma proposta de formação de competência comunicativa.

Para Habermas ação comunicativa significa discurso competente. Desenvolver competência comunicativa implica participar de processos de aprendizagem social, pelos quais o uso da argumentação em nível estético-expressivo, normativo e cognitivo refere-se não só ao conteúdo das proposições, mas às próprias pretensões de validade das ações comunicativas que os sujeitos em interação promovem ao fazer uso das mesmas. Agir comunicativamente significa envolver-se responsabilmente com o uso da comunicação para testar as razões, implícitas no discurso.

Conseqüentemente, entrar no discurso, significa participar de um processo formativo, realizado por meio de aprendizagens sociais que visam a um uso interpretativo e crítico de situações presentes no mundo da vida, que ao serem esclarecidas racionalmente podem enfrentar o avanço da racionalidade sistêmica no próprio mundo da vida.

Esse processo formativo, que ocorre por meio da ação comunicativa, faz uso de pressuposições formais, que podem ser explicitadas pela Filosofia. Tais pressuposições enquanto condições a que todos devem se ater para participar do discurso, ou o que Apel (1985) chama de “condições normativas da possibilidade da compreensão, ou o apriori da comunidade de argumentação” são apresentadas por Habermas (1979) como garantias para o reconhecimento intersubjetivo. Tais garantias são as de que falantes e ouvintes precisam se fazer entender mutuamente (inteligibilidade); falantes e ouvintes podem compartilhar conhecimentos (verdade); falantes e ouvintes precisam confiar em suas manifestações (veracidade) e ainda de que falantes e ouvintes possam concordar um com o outro em termos de um contexto normativo (validade)<sup>1</sup>.

Tais tipos de pressuposições constituem uma “pragmática universal” segundo Habermas (1979) que, em sua universalidade e abstração, são examinadas pela Filosofia, disponibilizando o trabalho de reconstrução racional de conceitos, critérios, regras e esquemas. Este trabalho reconstrutivo da Filosofia pode ser associado ao trabalho de ciências sociais reconstrutivas, tais como as teorias do desenvolvimento cognitivo e moral de Piaget e Kohlberg, que reconstróem sistematicamente o conhecimento intuitivo de sujeitos capazes de desenvolver determinadas competências, que podem ser cognitivas, morais e

expressivas, e em especial argumentativo-discursivas. Há, portanto, na proposta habermasiana, uma tentativa de articular procedimentos racionais de reconstrução ao trabalho empírico das ciências sociais mais próximo das interações presentes no mundo da vida, pelas quais se fazem presente a cultura, as tradições, as diferentes expressões da personalidade, e os diversos contextos sociais, enfraquecendo, desta forma, as pretensões fundamentadoras, propostas por Apel com seu “apriori da comunidade universal da comunicação”.

Desta forma o filósofo e o cientista social, quando adotam a atitude de um intérprete que participa de uma comunicação, podem trabalhar cooperativamente com a reconstrução da gênese de determinadas estruturas no sentido da compreensão de significados, partilhados intersubjetivamente. Isso ocorre na obra de Habermas com o conceito de “*formação*”, que ele desvincula do contexto monológico do iluminismo, e o transforma na categoria dialógica de *formação de vontades*, associada ao conceito de aprendizagem social e argumentação.

Assim, a idéia kantiana de formação ligada à aprendizagem do uso de regras da razão e ao processo de moralização, operada pelo juízo reflexivo da moralidade, adquire novas dimensões para o atendimento de suas exigências de publicidade, no processo de esclarecimento e emancipação.

Fazer uso público da razão, enquanto participante de uma comunidade esclarecida, é prerrogativa de todo ser humano.<sup>2</sup> Entretanto, para que todos possam potencialmente ser incluídos no uso real dessa prerrogativa é preciso, segundo Habermas, o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa competência comunicativa depende da promoção de aprendizagens sociais, contextualizadas no mundo da vida por meio de práticas discursivas. Esse processo implica numa destrancendentalização do conceito iluminista de *formação*, objeto de análise deste trabalho.

## **RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO CONTEXTO ILUMINISTA**

A idéia de educação é um conceito chave da modernidade. Ela preside a idéia de cultivo da humanidade do homem, remetendo-o do estado de natureza para o da cultura, enquanto sujeito que realiza a idéia de um constante progresso da humanidade.

Kant, no século XVIII, nas suas Reflexões sobre Educação<sup>3</sup>, reafirma o Iluminismo enquanto caracteriza a educação como processo de aprendizagem do uso das regras da razão, a nível do conhecimento, mas sobretudo como moralização, ou seja, como processo do uso prático da razão, no sentido da adesão livre a um princípio moral universal que impõe ao homem a busca da sua humanidade e o impede de transformar seu semelhante num mero instrumento.

Por sua vez, Hegel e o romantismo alemão apenas acrescentaram a idéia de processualidade e movimento histórico ao processo de cultivo da razão teórica e razão prática de Kant, caracterizando a educação como *Bildung*, processo formativo, que acontece como cultivo da razão em seu operar, objetivando-se no processo cultural e histórico, segundo sua própria finalidade.

São clássicos no séc. XVIII e XIX os chamados romances de formação, como *Poesia e Verdade* de Goethe, nos quais por meio de narrativas históricas e auto-biográficas o autor realiza uma auto-reflexão sobre seu processo de formação<sup>4</sup>. A concepção de formação em Hegel é ontológica, lógica e pedagógica.

A razão, posta em movimento pelo processo dialético, precisa sair de sua indeterminação inicial e exteriorizar-se, nas diferentes expressões culturais, para poder atingir o seu em-si para si no Saber Absoluto.

Este movimento dialético se expressa no sujeito auto-reflexivo, pelo processo formativo que, ao sair da sua indeterminação inicial, reconhece e representa os objetos culturais, via formação, até inserir a particularidade de suas experiências na universalidade do todo do saber e da totalidade ética do Espírito Absoluto.

A idéia da educação como formação é um conceito próprio da concepção dialética da razão iluminista, ligada à tradição metafísica e à filosofia da consciência. Essa razão identificada ao próprio movimento histórico do filosofar, preside este processo tanto ontológico, lógico e pedagógico com suas figuras superadoras para estágios de maior perfeição, na marcha para o Saber Absoluto.<sup>5</sup> A educação deve seguir este mesmo movimento da *Aufhebung*, enquanto processo de formação, presidido pela Filosofia, capaz de dar conta de um movimento total teórico e prático, em que se toma posse do saber e se realiza uma vida ética.

A *Fenomenologia do Espírito* de Hegel sugere em suas diversas figuras este movimento da *Aufhebung*, que tem o tríplice sentido de tomar, conservar e elevar, pelo qual o que é tomado se conserva no todo do processo mas se eleva a um plano superior.

Partindo da tradição iluminista, Habermas empreende um processo de destranscendentalização da razão. Colocando-se na posição de um pensamento pós-metafísico, desvincula a razão teórica e prática da subjetividade formal-transcendental, situando-a como racionalidade comunicativa, realizada na ação comunicativa.

Por racionalidade comunicativa Habermas (1997) entende uma razão descentrada que opera num *medium* lingüístico, por meio do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam, num “mundo da vida” que aparece como pano de fundo da ação comunicativa. Ligando a fenomenologia à virada pragmática da *Filosofia da Linguagem*, Habermas transforma o construto transcendental “mundo da vida” num horizonte cooriginário à linguagem<sup>6</sup>.



## **O paradigma “mundo da vida e sistema” como estrutura conceitual-compreensiva da transformação da razão iluminista em racionalidade comunicativa.**

Mundo da vida, comunicação e linguagem têm para Habermas (1987) um sentido transcendental fraco, que se dá por um processo de descentramento do eu transcendental em formas de vida interativas, em que eu, alter e observador participante interagem com suas capacidades de falar e agir, numa dada cultura, sociedade e momento histórico.

A comunicação é um compartilhar mensagens lingüísticas, entre subjetividades integrantes de um mesmo “mundo da vida” que se constitui em horizonte da experiência.

A “cooriginaridade” entre mundo da vida e comunicação se dá, segundo Habermas (1987), pelo descentramento da subjetividade transcendental na direção de uma compreensão intersubjetiva do mundo, que pressupõe uma síntese entre aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem. O sentido do mundo (dimensão semântica da linguagem) é buscado intersubjetivamente, mas isso se realiza, também, por meio de ações lingüísticas, em que conta o uso que se faz da linguagem (dimensão pragmática). Descobrir-se como sujeito, implica situar-se num mundo da vida lingüisticizado desde sua origem, uma subjetividade que pressupõe ações intersubjetivas no mundo, em que formas de vida se expressam em linguagem.

Examinando as teorias sociológicas, com vistas a uma teoria da ação social e da racionalidade comunicativa, Habermas (1987), em sua *Teoria da ação comunicativa*, constata que não é possível desenvolver um conceito de sociedade e evolução social apenas sob o ponto de vista do “mundo da vida”, enquanto construto transcendental fraco. A sociedade é formada também por elementos sistêmicos, que não necessitam da comunicação para interferir no mundo social.

As sociedades pós-industriais, regidas pelas relações de mercado, promovem a assimilação do político ao econômico e estendem a ordem de cobertura jurídico-formal para todas as formas concretas de vida. Essa racionalização dos valores culturais, desconectados da tradição, promove a chamada colonização do “mundo da vida”, seccionado numa série de sub-sistemas funcionais. Esse processo produz uma privação de sentido e fragmentação pela qual o indivíduo se vê roubado do poder de síntese e o “mundo da vida” se torna intransparente, diante da racionalidade instrumental sistêmica.

A alternativa habermasiana é o enfrentamento do desequilíbrio, provocado pela racionalidade sistêmica, colonizadora do mundo da vida, por meio do exercício da racionalidade comunicativa. A racionalidade comunicativa, ao promover a problematização discursiva daquilo que é apresentado como imposição sistêmica, oportunizaria a articulação equilibrada da racionalidade sistêmica meio-fim com outras formas de racionalidade, próprias das estrutu-

ras do mundo da vida, tais como a estético-expressiva, a cognitiva e a normativa. Estas se manifestam nas diferentes pretensões de validade (inteligibilidade, verdade, validade e veracidade), a partir do jogo performativo da interação lingüística.

Segundo Habermas (1997), a razão comunicativa, na medida em que já não se constitui na clássica figura iluminista da razão formal, teórica e prática, não confere normas para o agir. O conteúdo normativo da racionalidade comunicativa decorre de determinados pressupostos de caráter contrafactual pelos quais quem age comunicativamente precisa conduzir-se<sup>7</sup>. Aquele que se envolve numa ação comunicativa adota uma atitude performativa com relação aos proferimentos e compromete-se a atribuir significado idêntico aos enunciados, a levantar pretensões de validade com relação aos proferimentos, considerar os destinatários imputáveis, isto é, autônomos e verazes consigo mesmos e com os outros. Ao fazer isso, quem age comunicativamente submete-se a uma coerção transcendental fraca, inerente às próprias condições para a participação no discurso. É um “ter que” que pode ser derivado da validade deontológica de um mandamento moral, da validade axiológica de uma constelação de valores preferidos ou da eficácia empírica de uma regra técnica.

A prática do entendimento factual apóia-se num leque de idealizações inevitáveis, constituintes de uma base contrafactual. A prática comunicativa pode, dessa forma, voltar-se contra seus próprios resultados ou transcender-se a si própria. Há, portanto, uma tensão entre idéia e realidade, irrompendo, continuamente, na própria facticidade das formas de vida, estruturadas lingüisticamente. Embora a prática comunicativa cotidiana fique sobrecarregada com pressupostos idealizadores, sem essa transcendência intramundana não pode haver processos de aprendizagem (Habermas, 1997, p. 20-21).

Tais processos de aprendizagem realizados, no contexto comunicativo do mundo da vida, são de ordem expressiva, cognitiva e moral, permitindo uma articulação entre pressuposições contrafactuais de cunho reflexivo-filosófico com reconstruções racionais e empíricas trabalhadas pela Ciências Humanas, ditas reconstrutivas, tais como a psicanálise, a epistemologia genética de Piaget, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg e as sociologias marxistas e pós-marxistas.

## **A idéia de *formação*, transformada em processos de aprendizagem social no pensamento pós-moderno de Habermas**

Partindo de uma concepção pós-metafísica do papel contemporâneo da Filosofia, Habermas (1989) empreende, no contexto de sua obra, a proposta de um trabalho cooperativo entre Filosofia e Ciências Humanas. A Filosofia tendo perdido o caráter de guardião do fundamento, próprio da metafísica grega e medieval, abandonando, também, o papel de juíza das condições de possibili-

dade do conhecimento, característica das filosofias da consciência e da representação, predominantes no Iluminismo, opera contemporaneamente a partir do quadro semi-transcendental da linguagem. A filosofia pós-moderna, nas suas expressões pós-fenomenológicas, pós-analíticas, pós-estruturalistas, pós-marxistas e reconstrucionistas radicais opera num diapasão mais modesto, reservando-se um lugar vicário e interpretativo. Não trabalha mais com a auto-certeza de uma razão auto-transparente a si mesma, formalizada e monológica. A filosofia atual opera com uma racionalidade que carrega intransparências, na medida em que emerge de intersubjetividades corporificadas, interagindo num “mundo da vida” linguísticizado, articulado a sistemas naturais, sociais, culturais, econômicos, legais, burocráticos que exigem uma tarefa crítica e interpretativa, baseada em suposições contrafactuais. Esse trabalho ainda fica a cargo da Filosofia, enquanto realiza um processo de justificação e validação das expressões de racionalidade.

A partir dessa concepção mais modesta do papel da filosofia contemporânea, articulada com o trabalho das Ciências Sociais, especialmente as reconstitutivas, Habermas elabora um novo conceito de racionalidade e uma nova teoria da sociedade e da modernidade. Tal empreendimento se propõe a enfrentar os paradoxos da racionalidade, originários da razão iluminista, enfrentando a invasão da racionalidade sistêmica no mundo da vida por meio do trabalho interpretativo e crítico da racionalidade comunicativa. Esse trabalho interpretativo e crítico realizado pela ação comunicativa, enquanto discurso competente, traz implícita uma intenção educativa que se expressa em duas direções articuladas: a questão do redirecionamento do projeto iluminista e a questão do desenvolvimento da competência comunicativa por meio de processos de aprendizagem social que resultam em processos formativos de consensos expressivos, cognitivos e normativos. Tais consensos precisam ser continuamente trabalhados e refeitos a partir do horizonte do “mundo da vida”. Nesse contexto se confrontam as personalidades (intersubjetividade), as tradições culturais e uma dada configuração social, dimensões constitutivas do “mundo da vida”, por meio das quais se dão os processos de aprendizagem social (expressiva, cognitiva e moral), aptos a desenvolverem processos formativos que podem resultar em diferentes formas de esclarecimento.

Os processos formativos desenvolvidos por meio de aprendizagem sociais (expressivas, cognitivas e morais) centram-se no uso da argumentação. O uso da argumentação significa aprender a examinar a racionalidade das proposições empregadas no discurso. Isso significa aprender a justificar suas pretensões de veracidade, enquanto expressão descentrada da subjetividade, testar a verdade das proposições a nível cognitivo, em termos de inteligibilidade coerência e consistência das mesmas e justificar a validade de normas acordadas de convivência. Esses processos de aprendizagem social visam ao exame das pretensões de validade apenas com o uso de razões, eliminando-se das mesmas o uso estratégico do poder.

Habermas (1979) no seu ensaio *Toward a reconstruction of Historical Materialism*, desenvolveu uma reconstrução do materialismo histórico, apelando para a história, a antropologia e a psicologia genética, tentando esclarecer as mudanças no processo de evolução social não apenas por meio do economicismo praticado por Marx ao analisar os modos clássicos de produção, mas centrando-se no conceito de processos de aprendizagem social. Teriam sido tais processos de aprendizagem social que, ao modificar a natureza e as formas de organização social, teriam provocado o surgimento de novas estruturas, tanto cognitivas como de cooperação social, da descoberta da reciprocidade e do outro enquanto outro da interação. Tal interação teria evoluído de uma proto-linguagem para processos lingüísticos argumentativos. Esse conceito de aprendizagem social, que significa aprender com o mundo e com o outro, foi amplamente descrito em termos de estruturas evolutivas pela psicologia genética de Piaget e Kohlberg, quer no âmbito cognitivo como no sócio-moral. Habermas lança mão desses trabalhos para esclarecer processos de aprendizagem social que se constituem no núcleo inovador de sua transformação do conceito iluminista de formação.

Habermas (1989), em *Consciência moral e agir comunicativo*, afirma que estruturas que implicam aprendizagens sociais cognitivas e morais podem ser reconstruídas em sua gênese empírica como em sua lógica evolutiva. Habermas se propõe a realizar uma reconstrução racional da gênese dessas estruturas como forma esclarecedora da evolução social, sem imprimir uma forma “pedagogizante”, no sentido de propor uma orientação finalística a esses processos.

A idéia de processos de aprendizagem social que Habermas vem trabalhando ao longo de sua obra, especialmente em sua *Teoria da ação comunicativa*, resulta numa forma de procedimento de formação de vontades, na medida em que flexibiliza a racionalidade sistêmica pelo exame da racionalidade que emerge do “mundo da vida”, enquanto horizonte em que se manifestam a personalidade, a cultura e a própria sociedade. Com a idéia de uma racionalidade comunicativa, Habermas pretende superar modelos clássicos de formação, baseados no iluminismo, como o modelo psicanalítico e as pedagogias do diálogo. Tanto a psicanálise como a pedagogia necessitam de uma certa objetivação teórica que sustenta o diálogo médico-paciente ou professor-aluno. Tal objetivação de determinadas categorias teóricas define uma relação hierárquica inicial que por meio do diálogo médico-paciente ou professor-aluno poderá oportunizar uma passagem da heteronomia para a autonomia, ou de um estado “não civilizado” para um estado civilizado.

A razão comunicativa é procedural, funciona em termos de orientação de pretensões de validade, não coincidindo totalmente com a razão prática iluminista, cuja função moralizadora, segundo Kant, deve ser assumida pela educação.

Segundo Habermas (1994), a racionalidade comunicativa se situa num procedimento reconstrutivo de uma teoria da sociedade, abrindo-se para um

esclarecimento argumentativo, por meio do qual pressupostos idealizadores atravessam a prática comunicativa cotidiana, permitindo com essa transcendência intramundana que ocorram processos de aprendizagem social. A reconstrução de tais processos de aprendizagem social situa-se aquém da razão prática; pois não fornece uma forma concreta de orientação para o agir, mas também está além do âmbito exclusivamente moral e prático, pois abrange as questões de validação da verdade proposicional e veracidade subjetiva. Entretanto, o procedimento de validação racional, implícito na ação comunicativa, funciona como um fio condutor para a reconstrução de discursos formadores de opinião e preparadores de decisão que caracterizam a vida democrática, o que continua a ser uma tarefa educativa.

Em sua *Teoria da ação comunicativa*, Habermas (1987) ao apontar os paradoxos do avanço da racionalidade na modernidade, chama atenção para o fenômeno da juridicização e da pedagogização. A juridicização se refere ao fenômeno de cobertura do direito positivo aos âmbitos da família e da escola. Se, por um lado, esta cobertura assegura direitos, por outro submete a escola a um sistema de normas administrativas e burocráticas; isso implica que os envolvidos no processo pedagógico sejam abstratamente incluídos num sistema educativo, cada vez mais voltado para a competência e o rendimento, na medida em que se liga ao sistema ocupacional.

O fenômeno da pedagogização diz respeito ao próprio esforço de extensão da educação formal a todo o cidadão que começa no séc. XVIII e vem completar-se no séc. XX em países desenvolvidos, mantendo-se com sérios déficits em países em crise de desenvolvimento como o Brasil.

O fenômeno da pedagogização diz respeito não só à expansão dos sistemas de educação formal, na modernidade tardia, como a inclusão do trabalho das ciências humanas para a constituição de um conhecimento pedagógico. Esse conhecimento pedagógico, ao dar ênfase à objetivação dos processos de ensino-aprendizagem, serve à funcionalidade do sistema e solapa as instâncias normativas do processo pedagógico.

Ao propor uma articulação das ciências humanas reconstrutivas com a Filosofia para a compreensão da evolução da sociedade e da racionalidade, Habermas (1987) se refere a uma outra forma de pedagogização a ser desenvolvida com os procedimentos da ação comunicativa. Este enfoque, na medida em que enfatiza aprendizagens sociais voltadas para formas discursivas de testar as pretensões de validade e estruturas democráticas de tomada de decisão, torna-se incompatível com o sistema escolar que, neutralizando o papel de cidadão, está mais ligado aos imperativos do sistema econômico, às formas burocráticas e administrativas do que na defesa do direito fundamental à educação. Ao entender a política da educação escolar como uma luta contra a colonização do mundo da vida, Habermas parece ver pouco espaço para os procedimentos da ação comunicativa no sistema escolar e na ação pedagógica. Entretanto, na medida em que se refere a espaços de luta pela democratização,

não descarta totalmente a possibilidade de que o processo de ensino aprendizagem escolar venha a ser flexibilizado pelos procedimentos da ação comunicativa. Tais procedimentos devem visar o desenvolvimento de processos argumentativos que, enquanto oportunizam aprendizagens sociais, desenvolvem a competência comunicativa.

Para desenvolver os processos argumentativos, imprescindíveis para a competência comunicativa, efetivada por meio de aprendizagem social, Habermas vai empreender, em sua teoria da ação comunicativa, uma reconstrução racional de teorias sociológicas (Durkheim, Mead, Parsons, Weber e Marx) de teorias do desenvolvimento cognitivo e moral (Piaget, Kohlberg) e de teorias do desenvolvimento do eu (Erikson, Fromm), articuladas a teorias da linguagem (Filosofia Analítica e Filosofia da Linguagem). Essas reconstruções embora operem a nível de abstrações, permitem diferentes formas de articulação com o empírico.

Essas formas de articulação se baseiam em procedimentos hermenêuticos e críticos aptos a contextualizar, recuperar e reconstruir diferentes configurações do “mundo da vida”, no qual se constituem os processos de aprendizagem social e os conseqüentes processos formativos a serem reconstruídos. Tal reconstrução, na medida em que articula fortes pressuposições contrafactuais e possibilidades empírico-descritivas, originadas da interpretação da situação, realizada performativamente pelos sujeitos participantes da ação comunicativa, opera na forma de uma espécie de procedimento de reduplicação epistemológica. Essa reduplicação epistemológica se dá, na medida em que a reconstrução de diferentes tradições culturais pressupõe processos de aprendizagem social resultando em processos formativos. Tais processos formativos implicam em procedimentos de validação racional não reduzidos à racionalidade instrumental, criando-se, portanto, em sua dimensão normativa e expressiva, além da cognitiva, elementos racionais para a formação de vontades, revelando-se, desta forma, enquanto processos formativos, implicitamente interpretáveis como procedimentos educativos que não se circunscrevem aos sistemas educativos institucionalizados, mas podem exercer um esclarecimento renovado dos mesmos na medida em que podem desestabilizar as garantias de uma progressiva formação, anunciada pelo projeto racional da modernidade.

Portanto, a teoria da ação comunicativa de Habermas, enquanto teoria da racionalidade e teoria crítica da modernidade, traz implícita uma idéia pós-moderna da correção dos rumos da modernidade, revelando uma intenção educativa de longo alcance, ao estilo de uma educação continuada e abrangente. Por outro lado, ao trabalhar com procedimentos reconstrutivos, integrando Filosofia e Ciências, permite que no bojo desses procedimentos seja possível uma hermenêutica de procedimentos educativos que possam iluminar práticas educativas, visto que são gerados, performativamente, na prática argumentativa esclarecedora de situações presentes no “mundo da vida”.

## Conseqüências para uma Filosofia da Educação

O conceito formal e monológico do processo de formação, próprio da idéia iluminista de educação, é transformado por Habermas, a partir de sua nova concepção do trabalho vicário e interpretativo da Filosofia, em processos de formação realizados por meio de aprendizagens sociais.

Esses processos corporificados em ações comunicativas, cooriginárias a um “mundo da vida”, em que os participantes da comunicação compartilham o mesmo grupo social, as mesmas tradições culturais e o mesmo momento histórico exigem para sua compreensão uma atitude descentrada, crítica e interpretativa, em que o participante da comunicação alterna-se na posição do eu, do outro e de uma terceira pessoa, enquanto observador, buscando por meio de procedimentos argumentativos a melhor definição da situação em nível expressivo, cognitivo e normativo.

O que está em jogo neste processo não é o sujeito transcendental, monológico, que realiza sua essência biográfica eleita num processo de formação, mas vários sujeitos em interação buscando dar sentido a questões que emergem no contexto do seu “mundo da vida”, articulado às pressões sistêmicas da realidade contemporânea.

Há, portanto, um processo de destranscendentalização do sujeito formal e monológico em processos intersubjetivos e dialógicos, nos quais diferentes sujeitos em interação realizam aprendizagens sociais que constituem processos formativos descentrados, na medida em que o que está em jogo é uma definição compartilhada da situação. Esta definição envolve processos críticos e interpretativos que remetem a procedimentos interativos, reversíveis e cooperativos, visando estabelecer uma definição comum da situação, sem excluir a posição original de cada um, com vistas a atitudes de cooperação que conduzam a uma formação de vontades, capazes de definir um contexto justificador de normas e instituir uma base legal e institucional para sua convivência.

Tal ênfase em processos formativos argumentativos e dialógicos, caracterizados pela reversibilidade cognitiva e reciprocidade normativa, constituem um núcleo de idealizações presididos pela reflexão filosófica articulada as demais ciências na busca de equilibrar a racionalidade sistêmica que invade o “mundo da vida”, enquanto horizonte da comunicação, elaborando um procedimento reconstrutivo capaz de explicitar, crítica e compreensivamente, esses processos formativos.

A Filosofia da Educação pode desenvolver tarefas estético-expressivas, epistemológico-cognitivas, prático-morais e prático-políticas, promotoras de processos formativos esclarecedores e emancipatórios que promovam a adoção de procedimentos educativos solidários. Estes procedimentos constituem uma educação entendida não no sentido do pleno desenvolvimento de potencialidades do ser humano, como sujeito do processo formativo, mas como

uma praxis solidária em que vários sujeitos em interação constroem argumentativamente um projeto educativo esclarecedor e emancipatório.

Tal projeto, que concebe a formação como formação de vontades, é uma práxis solidária não apenas enquanto apela para a expressão concreta de tal prática, mas se funda na necessidade de validação e justificação argumentativa e racional dessa mesma prática. Há, portanto, uma proposta teórico-procedural que emerge como racionalidade justificada do próprio procedimento educativo.

O projeto habermasiano da transformação do conceito iluminista de *formação* apela, portanto, para situações concretas de diferentes possibilidades formativas que podem ser esclarecidas pela justificação e validação racional, a partir de pressuposições contrafatuais. Tais pressuposições auxiliam a reconstrução racional dos processos formativos, possibilitando um procedimento que inclua diferentes formas de vida em perspectivas universalistas, promotoras dos direitos humanos e de práticas democráticas que, por serem críticas e interpretativas, podem se tornar emancipadoras<sup>8</sup>.

Embora Habermas não explicita em sua obra uma teoria pedagógica, sua concepção de ação comunicativa, enquanto prática racional comunicativa, implica processos formativos que conferem uma intencionalidade educativo-emancipatória, dimensionada ao projeto de correção dos rumos da modernidade, no contexto do pensamento pós-moderno.

A forma habermasiana de experimentar a contemporaneidade não significa uma crítica destrutiva da modernidade, mas uma reconstrução recuperadora e transformadora. Com tais reconstruções, Habermas busca redirecionar a intencionalidade básica do projeto da modernidade, modificando o mal-estar em torno da razão instrumental em razão comunicativa, transformando o sujeito transcendental monológico em intersubjetividade dialógica. Valoriza, entretanto, o sujeito na medida em que mantém o significado da crítica auto-reflexiva, articulada a uma prática hermenêutica, que não abdica do esclarecimento e da prática emancipatória. Pratica um alargamento da razão transcendental nas suas manifestações argumentativo-lingüísticas: cognitivas, prático-morais, ético-políticas e estético-expressivas, aptas a engendrar processos formativos que permitem compreensões contextualizadas, sem abdicar de um núcleo universalista.

Esses processos formativos podem ser reconstruídos por um trabalho cooperativo da Filosofia com as diversas Ciências, oportunizando outras maneiras de compreensão de processos formativos.

Tais processos formativos se constituem por meio de processos de aprendizagem social e sua compreensão crítica e interpretativa é plena de conseqüências para diversas formas de ação educativa, formais e não formais, podendo vir a provocar possibilidades de flexibilização, promotoras de um novo equilíbrio entre sistemas educacionais e mundo da vida das práticas educativas<sup>9</sup>.



## CONCLUSÃO

A proposta habermasiana de transformação do conceito iluminista de formação está embutida, como foi visto, na própria transformação da Filosofia, a partir de sua virada lingüística, num processo cooperativo e interpretativo com as demais ciências, visando ao redirecionamento do projeto da modernidade.

Essa transformação implica universalizar esse projeto formativo a todas as situações do mundo da vida que exijam processos de esclarecimento, por meio de esforços de compreensão e crítica. Esses esforços precisam ser empreendidos por ações comunicativas que impliquem aprendizagens sociais, destinadas a dissolver a intransparência do avanço da racionalidade sistêmica, colonizadora do mundo da vida. Há nesse projeto um núcleo universalista que não exclui as diferenças, nem pretende manter a idéia de uma interferência apriorística nos processos de aprendizagem social, que por serem sociais são contextualmente referidos e produzidos por interações dos quais potencialmente todos participam cooperativamente desempenhando diversos papéis, reversíveis por si mesmos e reconstruíveis por procedimentos compreensivos e críticos.

Esse projeto formativo de crítica à modernidade propõe uma revisão do papel do cientista, do profissional das diversas áreas e especialmente do professor de qualquer nível, mas especialmente do professor universitário, no sentido do exercício de processos hermenêuticos e críticos que possam oportunizar a todos os interessados as condições de participar de decisões que afetam os contextos de seu mundo da vida.

Num momento em que a violência do mercado estende suas exigências a todas as instâncias da vida, lançando uma rede sutil de cooptações, em que os grupos que detêm o poder econômico, consolidado pela posse do conhecimento científico e tecnológico, articulado aos sistemas organizacionais e operacionais das grandes redes de informação, incluem e excluem arbitrariamente um enorme contingente de seres humanos ou promete a alguns múltiplas possibilidades de promoção individual, urge que todo o ser humano desperte para suas possibilidades formativas.

Esse despertar para possibilidades formativas terá que ser empreendido por todos aqueles que detêm uma parcela de responsabilidade em desencadear tais processos, especialmente a Universidade, nas suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão. Quanto mais os processos de aprendizagem social forem desencadeados e analisados em propostas de ação comunicativa, por meio de procedimentos discursivos, mais possibilidade de superação da heteronomia em direção a uma autonomia serão possíveis. Essa autonomia não consiste num processo formativo liberal individualizante, mas num movimento de reconhecimento de mútua interdependência que deverá visar à educação do mercado pela vida democrática, o que requer competência comunicativa e exercício da cidadania.

O enfrentamento da racionalidade sistêmica da virada mercadológica que não poupou nenhuma forma de atividade humana, não pode se dar simplesmente com a proposta de formação cognitiva e emancipatória, enunciada pelo iluminismo no séc. XVIII. Isso porque, contemporaneamente, os avanços dos condicionamentos históricos da racionalidade instrumental exigem que a razão monológica e transcendental iluminista se manifeste em procedimentos que possam ampliar seu alcance, na forma de sucessivos descentramentos, envolvendo tarefas compreensivas e críticas, levadas a cabo por processos argumentativos de aprendizagem social, exercidos por sujeitos que adquirem sua competência comunicativa pelo teste de suas pretensões de racionalidade.

Os processos formativos de aprendizagem social por meio dos quais se adquire competência comunicativa implicam na transformação da categoria abstrata *formação*, referida a um sujeito transcendental e monológico em processos formativos destranscendentalizados. Tais processos podem ser descritos pelo trabalho cooperativo entre reconstrução racional e pragmática universal da filosofia, com o trabalho reconstutivo das Ciências Sociais em torno de competências cognitivas e normativas de sujeitos agentes e falantes que realizam aprendizagens sociais, no sentido de estabelecer acordos sobre situações no mundo da vida. Tais acordos são realizados por meio de aprendizagens sociais e argumentativas que visam a uma formação não mais abstrata, mas de consensos, em termos de conhecimentos partilhados, expressões da subjetividade e contextos normativos.

Tais processos de aprendizagem social, cognitiva, estético-expressiva e normativa, ocorridos em contextos argumentativos, determinam uma *transformação do conceito de formação* que pode ser explicitado, em diversos contextos, quer do âmbito educativo institucional, como de diversas outras instâncias sociais que possam vir a assumir sua função educativa, tais como a tradição de diversas profissões voltadas para determinadas práticas sociais ou fazeres técnicos e científicos que podem assumir sua dimensão educativa na medida em que se dispuserem a traduzir suas instâncias teóricas e sistêmicas para os contextos do “mundo da vida”.

Tal transformação do conceito de *formação em processos de aprendizagem social* amplia a responsabilidade educativa a todo o âmbito do desenvolvimento social e cultural, permitindo uma flexibilização da racionalidade sistêmica e instrumental, reduzida às instâncias do político estratégico e do mercado, permitindo que esta seja educada pelas práticas formativas dos diversos contextos, referentes ao “mundo da vida”. A *Teoria da ação comunicativa*, entendida por Habermas como uma teoria da evolução social em que o cognitivo, o expressivo, o moral, o ético e o político se articulam nesses processos formativos de aprendizagem social, dirigidos à descoberta de um propósito educativo que comensura a própria evolução social, poderia reformular os rumos da modernidade e promover a inclusão dos potencialmente e concretamente excluídos.

Cabe aos cientistas sociais e filósofos da educação assumirem essa tarefa transformadora do conceito iluminista de formação, quer pelo esforço hermenêutico e crítico, quer pelos procedimentos de reconstrução racional e empírica. Essa transformação do conceito de formação tem importantes conseqüências para a formação do educador. Esta formação precisa ser ampliada a todas as dimensões da sociedade, a fim de que a própria sociedade assuma sua função educativa no sentido de enfrentar o avanço colonizador do sistema que invade com suas pressões político-mercadoológicas o mundo da vida e transforma a própria atividade educativa, num processo heterônomo e individualista.

Promover a inclusão do outro num processo de esclarecimento das pretensões de racionalidade, alargadas ao âmbito cognitivo, prático-moral, ético e político, como também estético-expressivo, é uma tarefa educativa para o todo da humanidade e uma questão de direitos humanos. Essa tarefa educativa consiste em descobrir que a exclusão do outro da totalidade de conhecimento e liberdade é a exclusão de cada um. Esse processo de contínua exclusão do outro das condições do diálogo universal implica na perda do processo civilizatório e na volta à barbárie, da luta de todos contra todos, em que meios instrumentais como poder e dinheiro substituem o jogo democrático, o qual permite a reconstrução provisória de contextos normativos, capazes de realizar uma vida ética (Habermas, 1998, p. 3-101).

É, portanto, responsabilidade de uma educação universalizada e continuada promover e esclarecer a possibilidade de empreender processos formativos de aprendizagem social que alarguem as possibilidades educativas da compreensão habermasiana da racionalidade comunicativa, ampliada em discursos que articulem os contextos do mundo da vida com a realidade da globalização, promovida pelo desenvolvimento técnico científico informatizado.

Cabe especialmente à Universidade repensar e reconstruir esse novo projeto de ilustração sugerido pelo trabalho habermasiano de transformação do conceito de formação, tanto na dimensão epistemológica como na dimensão prático-moral e política.

Reconstruir processos formativos de aprendizagem social articulados a amplas compreensões das práticas do mundo da vida aponta para uma reduplicação de operações epistemológicas, pois implica não só na reconstrução de determinadas competências, como também na análise de operações de ensino-aprendizagem articuladas a essa reconstrução. Esse procedimento reconstrutivo, na medida em que se reconhece como procedimento, não imprime nenhuma finalidade antecipada ao processo, nem uma instrumentalização estratégica ou eficácia garantida, conservando apenas o direito e o dever de esclarecer sua própria construção.

Essa reduplicação epistemológica se dá na medida em que o filósofo e o cientista social, ao realizarem o trabalho de reconstrução de determinadas competências, o fazem performativamente, colocando-se virtualmente no papel do falante, do ouvinte e do observador participante.

Essa tarefa reconstrutiva não se realiza nos moldes de uma ciência de caráter monológico e objetivante, mas por meio da ação comunicativa, em que a problematização discursiva de configurações, presentes no mundo da vida, na medida em que envolve aprendizagens sociais, envolve também intenções educativas, ou seja, procedimentos em que ensinar significa aprender com o outro, com diversos contextos, tradições e culturas; em outras palavras, aprender cooperativamente.

Embora o próprio Habermas reconheça que a proposta de transformação do conceito de formação seja apresentada num nível contrafactual, fica colocada claramente a possibilidade de que investigações na área das Ciências Sociais e educação possam explicitar o processo de destranscendentalização do conceito iluminista de formação, na medida em que seja possível articular reconstrução racional filosófica e investigação participativa reflexiva, capaz de descrever compreensivamente diferentes contextos de processos formativos. Essa forma de investigar por meio de procedimentos discursivos é também uma forma de educar, especialmente de formação do educador, desinstalando-o de certezas prévias e colocando-o no fluxo de processos de aprendizagem, que são formativos porque exigem dos participantes renovados questionamentos.

#### Notas

1. Apel, K.O. *La transformación de la Filosofía*. Madrid, Taurus, 1985, 2V., p. 9-72, especialmente p. 57-61. O original alemão da Suhrkamp é de 1972.
2. Kant, I. *Textos seletos*. Petrópolis Vozes, 1985. p. 1-197. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (*Aufklärung*). 1783.
3. MARTINI, Rosa Maria Filippozzi trabalhou a questão da educação como uso de regras da razão pelo sujeito e como moralização em seu artigo "Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 18(2):109-118, jul/dez, 1993.
4. GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*, Salamanca, Ed. Sigueme, 1984, p. 38-60.
5. *Bildung* em alemão significa formação, cultura e também educação. É um termo característico da filosofia transcendental, próprio do romantismo alemão, especialmente em Herder e Goethe. Significa o processo pelo qual se adquire a cultura. Está vinculado às idéias de ensino, aprendizagem e competência pessoal.
6. Ver também GOETHE, J. W. Von (1749-1832) *Poesia e verdade*, P.A. Ed. Globo, 1971, 2 v., obra auto-biográfica que se caracteriza como um clássico "romance de formação", tipo de trabalho realizado por outros educadores do séc. XIX.
7. HEGEL, F.W.G. *Fenomenologia del espírito*, México, Fundo de Cult. Econômica, 1966, especialmente no Prólogo, p. 9-21, em que o autor explicita o conceito de formação.

8. HEGEL, F.W.G. *Escritos pedagógicos*, México, F. de Cultura Ed., 1991. Nesses escritos, Hegel apresenta o processo de formação como uma verdadeira conversão de consciência da natureza para o mundo do espírito, para a cultura, mas também como espírito do tempo, como historicidade e eticidade, processo que é presidido pela Filosofia, enquanto a grande mestra do trabalho do conceito.
9. MARTINI, Rosa M. F. Uma arqueologia do conceito “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In: DEBONI, L.A. org. *Finitude e transcendência. Festschrift em homenagem a Ernildo Stein*, Petrópolis, Vozes RJ. UFRGS, 1995, p. 682-712.
10. Neste capítulo a autora reconstrói o processo de destrancendentalização do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa de Habermas.
11. Habermas tem trabalhado ao longo de sua obra o conceito de “discurso” como competência comunicativa, desenvolvida na ação comunicativa enquanto intersubjetividade que se manifesta entre sujeitos falantes e ouvintes, dispostos a dar razões a suas pretensões de validade, em termos do que sempre de vemos pressupor com relação a nós mesmos e aos outros como condições normativas da possibilidade da compreensão.
12. Veja-se também: HABERMAS, J. What is Universal Pragmatics? In: *Communication and the evolution of society*, Boston, Beacon Press, 1979, 1-68.
13. HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, 110-131.
14. As condições normativas da possibilidade da compreensão, enquanto condições de participação no “discurso” são também, explicitadas na ética do discurso em termos do princípio (U) da universalização e o princípio (D) do assentimento de todos os envolvidos.
15. MARTINI, R. M. F. orienta uma tese de doutorado em que o autor, Silvio Arnoldo Dick Jantzen (doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em fase de defesa de sua proposta de doutorado intitulada: “O arquiteto-urbanista e o ensino: a formação do interprete”), busca elaborar uma teoria do ensino de arquitetura, baseado no exame crítico e hermenêutico de diferentes tradições arquitetônicas, o que supõe as discussões de Habermas e Gadamer, em torno de um processo de formação transformado pelo movimento de destrancendentalização da filosofia na pós-modernidade.

### Referências Bibliográficas

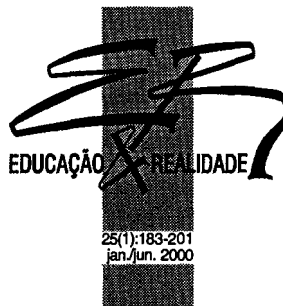
- APEL, K.O. *La transformacion de la filosofia*. Madrid, Taurus, 1985, 2v.
- GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*. Salamanca, Ed. Sigueme, 1984.
- GOETHE, J.W.V. *Memórias: poesia e verdade*, P.A., Globo, 1971. 2v.
- HABERMAS, Jurgen. *Communication and evolution of society*. Boston, Beacon Press, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987, 2v.
- \_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*, RJ, Tempo Universitário, 1989.

- \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*, Lisboa, Don Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O pensamento pós-metafísico*, RJ, Tempo Universitário, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Direito e democracia entre facticidade e validade*, RJ, Tempo Universitário, 1997, 2v.
- \_\_\_\_\_. *The inclusion of the other*, Massachussetts, The Mitpress, Cambridge, 1998.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia del espirito*, México, F. de Cult. Economica, 1966.
- KANT, I. *Textos seletos*, Petrópolis, Vozes. 1985.
- \_\_\_\_\_. *Réflexions sur L'éducation*, Paris, VRIN, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Escritos pedagógicos*. México, F. de Cult. Econ., 1991.
- MARTINI, R.M.F. Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 18(2):109-118, jul/dez, 1993.
- \_\_\_\_\_. Uma arqueologia do conceito de Mundo da Vida na teoria da ação comunicativa. In: DE BONI (Org.) *Finitude e transcendência. Festschrift* em homenagem a Ernildo Stein, Petrópolis, Vozes: UFRGS ed., 1995. 682-712.

Rosa Maria F. Martini é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Eurico Lara, 673  
90800-390 – Porto Alegre – RS  
E-mail: rmmartini@edu.ufrgs.br



# ENTRE PALAVRAS E COISAS... INFINITOS CONTROLES

Cristianne Maria Famer Rocha

**RESUMO** – *Entre palavras e coisas... Infinitos controles.* Neste artigo procuro sintetizar algumas das categorias trabalhadas por Foucault e por Deleuze ao analisarem as sociedades “de soberania”, as “disciplinares” e as “de controle”. Apropriando-me das análises feitas por estes autores em relação a estas sociedades, procuro descrever alguns dos conflitos pelos quais estamos passando para tentarmos sobreviver nesta sociedade contemporânea, caracterizada por uma hegemônica globalização sócio-econômico-cultural, de nenhuma liberdade e infinitos controles.

**Palavras-chave:** *poder, violência, disciplina, vigilância, controle.*

**ABSTRACT**– *Between words and things... Infinite forms of control.* This article is an attempt to synthesize some of the categories worked out by Foucault and Deleuze, in examining the “sovereignty”, “disciplinary” and “control” societies. Taking the authors’ analysis regarding those societies, I try to describe some of the conflicts we are going through in trying to survive in contemporary society, characterized by an hegemonic social, economic and cultural globalization, where there is no freedom but plenty of infinite controls.

**Key-words:** *power, violence, discipline, vigilance, control.*

*Quando instauramos uma classificação refletida, quando dizemos que o gato e o cão se parecem menos que dois galos, mesmo se ambos estão adestrados ou embalsamados, mesmo se os dois correm como loucos e mesmo se acabam de quebrar a bilha, que é, pois, o solo a partir do qual podemos estabelecê-lo com inteira certeza? Em que “tábua”, segundo qual espaço de identidades, de similitudes, de analogias, adquirimos o hábito de distribuir tantas coisas diferentes e parecidas? Que coerência é essa (...) [que aproxima e isola, analisa, ajusta e encaixa conteúdos concretos]; nada mais tateante, nada mais empírico (ao menos na aparência) que a instauração de uma ordem entre as coisas; nada que exija um olhar mais atento, uma linguagem mais fiel e melhor modulada; nada que requeira com maior insistência que se deixe conduzir pela proliferação das qualidades e das formas (Foucault, 1995a, p. 9).*

## O ajuste<sup>1</sup>

Mais ou menos nos últimos duzentos anos, a sociedade (ou parte dela) – convencionalmente conhecida como – ocidental tem procurado ordenar, categorizar, distribuir, distinguir, nomear, classificar (entre outras possíveis ações distintivas) coisas (vivas ou não) com o propósito de conhecer e/ou melhor entender o espaço que ocupamos, as emoções que sentimos, as necessidades que temos, nossos limites e nossa capacidade de sobrevivência e permanência na terra.

Se por um lado tantas minuciosas categorizações – ou explorações científicas que permitem definir, a partir da diferenciação, os possíveis no mundo – tentaram aproximar os até então desconhecidos; por outro lado, esta rede de informações se transformou num emaranhado de nós que freqüentemente não contempla o indescrito, o invisível, o indizível, o não conhecido, o não distribuído e o não nomeado.

Fizeram-nos acreditar (e muitos continuam acreditando) que por sermos animais racionais (distintos, portanto, dos outros animais “não pensantes”) deveríamos entender a organização “natural” do mundo e a partir dela – e graças às nossas “naturais” capacidades intelectuais – transformar para construir, aos poucos e ininterruptamente, um mundo melhor, mais desenvolvido e, se possível, mais justo, mais humano, mais igualitário, mais feliz.

Inúmeras tecnologias foram sendo utilizadas a fim de possibilitar este tipo de organização sócio-econômico-cultural que vem repercutindo no modo como ocidentalmente tentamos organizar nossa cultura, nossa economia, nossa política, nossas vidas coletivas e individuais. Tecnologias distributivo-organizativas que nos fazem crer em algumas meta-narrativas que explicam o mundo a partir do progresso, do desenvolvimento, das “ditas” melhorias, da qualidade de vida, das verdades “indiscutíveis”, da emancipação do cidadão, da sua conscientização e participação democrática, da justiça, da fraternidade, etc.,



etc., etc.<sup>2</sup> A lista é enorme e nunca acaba, pois sempre é possível nela inserirmos uma outra desejável e “alcançável” utopia, um novo projeto que reconcilie o passado, o presente e o futuro, numa grande dialética de superação constante.

*(...) a modernidade pode caracterizar-se, de fato, por ser dominada pela idéia da história do pensamento como uma “iluminação” progressiva, que se desenvolve com base na apropriação e na reapropriação cada vez mais plena dos “fundamentos”, que freqüentemente são pensados também como as “origens”, de modo que as revoluções teóricas e práticas da história ocidental se apresentam e se legitimam na maioria das vezes como “recuperações”, renascimentos, retornos. A noção da “superação”, que tanta importância tem em toda a filosofia moderna, concebe o curso do pensamento como um desenvolvimento progressivo, em que o novo se identifica com o valor através da mediação da recuperação e da apropriação do fundamento-origem (Vattimo, 1996, p. VI).*

Neste “modelo” teórico, o mundo cientificamente conhecido, datado e localizado parece ser o único possível. Baseado neste modelo, muitas vêm sendo as formulações teóricas constantemente postuladas que discutem os “problemas” tentando responder “como poderia ser melhor” (e, para isto, procuram apontar sempre outras possíveis soluções desejadas) ou “por que não estava sendo tão bom quanto se imaginava que poderia ser” (e também aqui é importante analisar “criticamente” sem jamais esquecer de apontar o que deverá ser mudado para produzir melhores e maiores resultados práticos, técnicos, científicos).

Poucos têm ousado entender ou ver o mundo para além ou apesar deste modo moderno de compreensão. Pois, para abalar estas superfícies que (parece) se sedimentaram ao longo dos últimos séculos de saberes, descobertas, lógicas, verificações, proclamações e legitimações – tidas como – científicas, é preciso, creio, re- visar o modo como nos vemos no mundo e o modo como nos disseram que estamos no mundo.

Talvez fosse necessário usar outras tecnologias ou mecanismos de compreensão do mundo e das relações (de sujeição, de poder, de divisão, de discriminação, de injustiça, de moral, de ética, etc.) que nele se dão. Talvez fosse necessário relativizar as verdades e as mentiras, desconstruir<sup>3</sup> os discursos (quem fala, de onde fala, para quem fala, por que fala, como fala), repensar as fontes e os (indiscutíveis) autores, reequacionar os avanços e progressos, redimensionar as descobertas, reavaliar valores, crenças, ciências, dogmas.

Se é possível pensarmos o mundo a partir de uma construída (porque inventada, fabricada) “evolução” que publiciza continuamente seus desejados progressos – e alguns (inevitáveis) retrocessos – e que nos induzem a ver como normais e naturais a atual organização social, o “reconhecido” desenvolvi-

mento econômico e a unilateral produção acadêmico-cultural-científica ocidental; também é possível pensarmos o mundo fora deste eixo de reflexão. Se assim o fizermos, poderemos perceber, com outras lentes, um mundo docilizado, controlado, domesticado, anestesiado, de poucas lutas, abafadas revoltas e inglórias guerras, apesar da nada igual distribuição de renda mundial (e conseqüente pauperização de mais da metade da população mundial<sup>4</sup>), da escassez de alimentos, da crescente depredação/poluição ambiental, da contínua exploração capitalística<sup>5</sup>, do crescente aumento do número de indivíduos sobre a terra<sup>6</sup> e da inversamente proporcional (em progressão geométrica) capacidade de absorção desta população na produção (e “desejável” conseqüente consumo) de meios de sobrevivência que garantam efetivamente qualidade e quantidade de vida a todos aqueles que aqui nascem.

Neste mundo – e com outras lentes – poder-se-ia ver um *modus vivendi-operandus* que continuamente produz sujeitos dóceis, disciplinados, de atitudes controladas, desejos presumíveis, dificuldades calculadas, programadas liberdades. Um mundo onde modos de ser, pensar e viver objetivam manter tudo numa “perfeita” ordem, sem abalos nem rachaduras. Uma ordem “perfeita” (branca, pacífica, limpa, organizada, compreensível, moderna, bem equipada, bem estruturada, etc.) num mundo preferencialmente habitado por indivíduos machos, brancos, loiros, de olhos azuis, limpos, bem cheirosos e ricos.

Porém, estar dentro ou fora destes limites (evolucionistas ou disciplinariantes) de reflexão do mundo não são (nem pretendo que eles sejam) as únicas variáveis possíveis. Talvez outras reflexões pudessem entender ou descrever o mundo em que vivemos e suas diversas formas organizativas, além das acima citadas. Optar por um modelo analítico-explicativo não significa absolutamente, porém, substituir o mesmo por um outro, pretendendo que um seja melhor do que o outro. São apenas formas, maneiras diferentes de pensar o mundo. Calçadas em algumas “verdades”, produzem determinados sujeitos, legitimam alguns conceitos, estabelecem outros limites. Não negá-los ou invalidá-los e reconhecê-los como possíveis é um exercício de extremo rigor, creio. Mesmo porque estamos habituados a pensar que seja na diferenciação, na diversidade, que encontramos as possíveis universalidades, os outros, porque neles nos reconhecemos pelo que não somos, a eles denominamos e através deles nos significamos e nos demarcamos.

## A opção

Segundo Veiga-Neto (1996), a “Nova Ciência” de Descartes, Newton, Comte, Bacon e Galileu, apoiada no papel desvelador do conhecimento, da razão, da consciência, da autonomia e da verdade absoluta, fez-nos aceitar tacitamente a existência de

*(...) um sujeito transcendental, cuja racionalidade é algo como um reflexo de uma Razão também transcendental e totalizante. Além disso, o progresso é visto como o resultado necessário de um desenvolvimento mais ou menos teleológico da História. A consciência é entendida como um estado a que se pode chegar pelo uso correto da razão. E a linguagem é entendida como um instrumento capaz de descrever o mundo e, de certa forma, representá-lo (Idem ibidem, p. 23).*

As ciências da linguagem, as biológicas e as econômicas, baseadas nos princípios da descoberta, do desvelamento, da representação e da legitimação, produziram uma série de categorizações, regularidades discursivas, classificações, ordenações e nomeações que tornaram possível a organização de um emaranhado sem fim de conhecimentos e teorias (Foucault, 1995a). Novos conhecimentos e novas ciências que contam uma história do progresso e da perfeição crescente, ocultando as similitudes e os rompimentos históricos que produziram um ou outro discurso teórico. Certezas que se produziram num espaço e num tempo bem determinados, onde se distribuíram – e se distribuem – “coisas diferentes e parecidas” (Foucault, 1995a, p. 9). (In)Coerências que aproximam, isolam, analisam, ajustam e encaixam tudo e todos nesta “tábua” que sistematizará e ordenará tantos científicismos.

Se ordenamos e nomeamos o mundo (substituindo coisas por palavras), segundo um conjunto de regras historicamente superpostas, “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (...), nem são uma representação das coisas (...); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (Veiga-Neto, 1996, p. 27). Pois, “a representação [é] como o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir do qual cada um traz, a si e aos outros, o que ele entende por mundo real” (idem, p. 28).

Sendo assim, ao abandonarmos o moderno conceito de representação, temos diante de nós um mundo construído e entendido a partir das cotidianas (individuais e/ou coletivas) práticas discursivas<sup>7</sup>. Um mundo nem mais real, nem mais verdadeiro, nem melhor, nem mais evoluído, nem mais complexo. Um mundo diferente daquele que, baseados em alguns princípios teóricos e metodológicos, deveríamos definir como o único possível. Um mundo de construções possíveis, de sensações, imagens, interpretações, visibilidades, um mundo que não começa nem acaba nas doutrinas “reconhecidas”, um mundo que se faz e que fazemos a partir de nossos exercícios cotidianos de (sobre)vivência.

## **O conflito**

Por estar neste mundo (mesmo que por demais moderno), não posso abdicar dele e de suas formas já estabelecidas de me relacionar nele e com ele. Ainda que minha opção tenha sido feita, que me manifeste favoravelmente às

leituras propostas e até diga concordar com muitas das lógicas estabelecidas por um determinado discurso, é inevitável não perceber que o exercício de sobrevivência neste mundo, a partir desta perspectiva de análise, com tantas incertezas postuladas, provoca inúmeros conflitos.

Mesmo porque, o exercício de ver de outro modo não conduz – como se poderia esperar – ao exercício de viver de outro modo, repelindo as já tão contumazes e constituídas formas de ver, representar, interpretar, ideologizar o mundo e as coisas que nele estão. Muitas amarras foram feitas através de nós e por nós a fim de que se perpetuassem algumas certezas e que se mantivessem alguns princípios. Ver de outro modo poderia significar, no máximo, talvez, perceber algumas armadilhas que nós mesmos nos armamos, quantificar o grau de disciplinamento que nos impomos, evitar algumas violências, minar alguns controles, ensaiar outros arranjos.

*Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... É isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar 'peças' ou 'bocados', verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou em burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (Ewald apud Veiga-Neto, 1996, p. 31).*

Por isto, talvez seja preciso abandonar as muitas esperanças que acreditávamos serem realizáveis, ou nos permitirmos, no limite, perceber os infinitos controles.

## **O(s) controle(s)**

Ao sistematizarmos as coisas – qualificando-as, descrevendo-as, nomeando-as, ordenando-as – limitamos as possibilidades de construção de outras diferentes (ou “novas” porque até então desconhecidas) identidades. Regrar significa também regular: permitir (ou não) determinados procedimentos.

Talvez a atitude moderna mais convencionalmente aceita e utilizada é justamente aquela de “descobrir”, “conhecer”, “revelar” o novo, dando a este “novo” (porque ainda não conhecido) todos os atributos e as qualificações necessárias a uma sua futura categorização/regulação. Não esquecendo, porém, que ao diferenciarmos o “novo”, o esquadrihamos, o colocamos naquele único lugar a ser ocupado e a partir do qual o conhecemos e, portanto, estabelecemos com ele algumas relações.

Os modos de conhecermos e de nos relacionarmos com o “objeto” do nosso conhecimento não são únicos e nem sempre foram os mesmos. Foucault (1995a) demonstra como no plano das linguagens, da economia e da vida as

analogias e similitudes caracterizavam o(s) outro(s) na época – por ele chamada de – clássica. Na época moderna, ao contrário, a diferenciação passa a ser a única capaz de reunir tantos diversos e “novos” num mesmo cenário explicativo.

Também as relações interpessoais se diferenciam ao longo dos séculos. Se entre reis e súditos atos de obediência, castigo e violência<sup>8</sup> eram os mais comuns, com o crescimento da população mundial, novas tecnologias de controle e medição populacional<sup>9</sup> tiveram que ser adotados para manterem docilizados e governados (sob controle) tantos corpos e mentes.

Se o poder-força física (ou violência) tornou-se menos exemplar – ou menos produtivo, porque sempre mais se rebelavam e se insurgiam contra ele –, deveria ser menos utilizado. Outras formas de exercício de poder – “com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes” (Foucault, 1989, p. 187), absolutamente incompatíveis com as relações de soberania – foram sendo colocados em prática a fim de manter sob controle as indesejáveis e crescentes massas indisciplinadas<sup>10</sup>.

Diferentemente da concepção de poder exercido por alguém ou algo contra outro(s), numa relação de força (violenta) em que o mais “forte” vence o mais “fraco”, Foucault (1989) propõe uma outra forma de perceber este poder que deixa de ser simples violência, para ser um jogo de relações, baseado no saber (conhecimento sistematizado, difuso, adquirido) e que funciona como uma “maquinaria, (...) uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (Machado, 1989, p. XIV).

*Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (Foucault, 1995b, p. 243).*

Segundo Foucault (1989), em uma sociedade como a nossa o exercício do poder é capaz de produzir discursos de verdade com efeitos muito produtivos:

*(...) existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (pp. 179-180).*

Ao produzirmos saberes<sup>11</sup> organizamos um sem número de práticas que nos condicionam (disciplinam) a nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros a partir destes conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Através deles exercemos poder (relacional), sujeitamos o outro, impomos as nossas vontades/verdades<sup>12</sup>. “Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas”. (*Idem*, p. 186)

A produtividade deste poder, por sua vez, está relacionada à capacidade do mesmo em inter-relacionar posições diferentes, economizando os “custos” de uma imposição violenta que explicitamente domina, viola, obriga. Ele produz diferentes arranjos (subjetivações) na medida em que é exercido, na medida em que se reage a ele, se resiste, tenta-se fazer valer um outro saber, uma outra verdade, criam-se novas forças, que impõem e sujeitam em função de outras argumentações. A produção destas “reações” – ações sobre ações, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...” (Deleuze, 1998, p. 120) – é que qualifica o poder como produtivo, uma produtividade econômica<sup>13</sup> que faz inventar outras estratégias, que o potencializam, ao engendrar “saberes que o justificam e encobrem” (Veiga-Neto, 1999, p. 13).

*O que faz que o poder se mantenha, seja aceito, é essencialmente que não é percebido somente como potência que diz não, mas sim que (...) produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos; tem-se que considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social ao invés de uma instância negativa que tem por função reprimir* (Foucault, 1995c, p. 137, trad. minha).

A verticalidade do poder “soberano” vai, aos poucos, cedendo lugar à horizontalidade do poder “disciplinar”: um poder ligado aos saberes cada vez mais difusos no mundo, que produzirá corpos dóceis que reagirão ou resistirão ao poder sempre em relação a um outro exercício de poder, onde a força física não se fará mais tão necessária, por não ser a única forma de imposição do desejo de alguém ou de sujeição do outro. Pois, é necessário “(...) encontrar um mecanismo de poder tal que ao mesmo tempo [controle] as coisas e as pessoas até os seus mínimos detalhes, não [seja] tão custoso nem essencialmente predatório, que se [exerça] no mesmo sentido do processo econômico” (*Foucault, s/d*, p. 58, trad. minha).

Ao dispensar essa relação custosa e violenta até então empreendida no exercício do poder (soberano), a disciplina obtém efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes.

*O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções que são o trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (Foucault, 1997c, p. 127). Estas novas técnicas são por sua vez muito mais eficazes e muito menos custosas (menos custosas economicamente, menos aleatórias em seus resultados, menos suscetíveis de escapatória ou de resistência) que as técnicas utilizadas até então e que se apoiavam em uma mescla de tolerâncias, mais ou menos forçadas (desde o privilégio reconhecido até a criminalidade endêmica) e de ostentação custosa (intervenções estrepitosas e descontínuas do poder cuja forma mais violenta era o castigo “exemplar” já que excepcional) (Foucault, 1995c, p. 137).*

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os (“cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar um indivíduo”, idem, p. 131); localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância); e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila. Para conseguir ter um resultado satisfatório, utiliza recursos para o “bom adestramento”, tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (ou seja, a penalidade) e o exame.

*Disciplina é, no fundo, o mecanismo de poder pelo qual conseguimos controlar no corpo social até os elementos mais tênues pelos quais chegamos a tocar os próprios átomos sociais, isto é, os indivíduos. Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil (...)* (Foucault, s/d, pp. 58-59, trad. minha).

Portanto, a disciplina é um mecanismo, um dispositivo funcional, uma técnica que produz indivíduos úteis, não é uma instituição nem um aparelho, ela substitui “o velho princípio ‘retirada-violência’ que regia a economia do poder pelo princípio ‘suavidade-produção-lucro’” (Foucault, 1997c, p. 192). A disciplina fixa, imobiliza, regulamenta, “neutraliza os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios (...)” (idem, p. 193). “As disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las.” (Idem *ibidem*)

A disciplina produz uma forma diferente de exercer o controle (ou assujeitar o outro), pois através dela é possível “observar, comparar e controlar os rendi-

mentos, as presenças e as ausências dos monocromáticos sujeitos-pontos: modelo panóptico<sup>14</sup> de ver o todo permanentemente. Aqui se individualiza globalizando e se globaliza individualizando” (De Marinis, 1998, p. 32, trad. minha). O olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante.

O aparelho disciplinar perfeito, segundo Foucault (1997c), é aquele que é capaz de ver todos e tudo com um único olhar. Ao olhar, vigia e “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Foucault, 1997c, p. 157). “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e, onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Idem, p. 153).

A vigilância é um mecanismo de coerção “leve”, permanente e que, ao se internalizar, nos impõem a disciplinadamente agirmos segundo aquilo que cremos (ou que nos fazem crer) estar dentro da norma. Não precisamos mais do “olhar do rei” e de sua força-física para que violentamente leis e obrigações nos sejam impostos, basta sabermos que nos vigiamos recíproca e continuamente para impedirmos a manifestação indesejada de atos obscenos, anormais, indisciplinados, ilegais, etc..

*A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina (Foucault, 1997c, p. 158).*

Esta máquina estabelece relações diferentes de cada um para consigo mesmo: a contínua vigilância produz uma disciplina-mecanismo que é “um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir” (idem, p. 184).

No poder disciplinar, o exercício de governo – talvez o grande problema deste “novo” mundo, cuja população cresce rapidamente<sup>15</sup>, os limites territoriais



precisam ser continuamente bem demarcados e reconhecidos, os recursos econômicos começam a se fazer sempre mais escassos e os dispositivos de segurança precisam se “modernizar” (ou “humanizar”) para poderem fazer frente às constantes reações aos atos violentos – se desloca do indivíduo único, soberano e detentor de todos os privilégios – inclusive e, sobretudo, aquele de comandar os outros segundo sua própria vontade e desejos – para se alargar (responsabilizando mais pessoas) e “conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (Goldstein *apud* Veiga-Neto, s/d, p. 2).

*Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política* (Foucault, 1989, p. 290).

Este outro jeito de se exercer o poder – circular, relacional – ou “esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (Foucault, 1989, pp. 291-292) – entre outras duas acepções referidas por Foucault neste mesmo texto<sup>16</sup>– foi por este autor chamada de “governamentalidade”:

*A governamentalidade (...) se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constróem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade é o ‘conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população’* (Rose, 1998, pp. 35-36).

Ao descrever, analisar, calcular, relatar ou organizar dados relativos a nós mesmos, estamos nos governando, impondo a nós mesmos nossos limites e possibilidades dentro desta circunscrita teia, nos localizando nos seus emaranhados, nos disciplinando, determinando a nós mesmos nossas posições e nossas pseudo-liberdades<sup>17</sup>.

Esta contínua docilidade se sustenta em alguns dispositivos ou tecnologias de exercício de poder, tais como a constante disciplina, o exame, o controle dos tempos, a organização, a ordem, a hierarquia:

*A obediência incondicional, o exame ininterrupto e a confissão exaustiva foram, portanto, um conjunto onde cada elemento implica os dois outros; a manifestação verbal da verdade que se esconde no fundo de si mesma aparece como uma peça indispensável ao governo dos homens uns pelos outros (...)* (Foucault, 1997b, p. 105).

A submissão do corpo pelo controle das idéias, com o poder-saber regulando, regulamentando e disciplinando sujeitos sempre mais assujeitados começou a entrar em discussão e causar incômodos com o vigor da crescente descrença nas verdades absolutas, sejam elas científicas ou não. Se por um lado a globalização massificou hábitos, culturas, povos e línguas, por outro lado fez perceber que somos muitos e, sobretudo, diferentes. A tentada universalização de nossas sociedades, culturas, economias e compreensões de mundo acabaram produzindo mais conflitos do que se poderia esperar.

A população mundial continuou a crescer, a escassez de alimentos e as “consagradas” formas de manutenção do capital – com o constante aumento da pobreza, da exclusão, do desemprego, da queda do consumo, da falência da produção primária, da violência<sup>18</sup> – estão sempre mais em descrédito, os índices de qualidade de vida são desiguais nas várias regiões da Terra e a acumulação/produção de bens e serviços de “última geração” não estão mais produzindo as tão sonhadas igualdades, justiça e fraternidades universais<sup>19</sup>. Além disto, a perda progressiva do poder aquisitivo que reduz sempre mais o consumo coloca em questão a própria manutenção do capitalismo neo-liberal globalizado: quanto mais a população empobrece, mais inútil o investimento em pesquisa e produção de produtos de “última geração”. E, se o capitalismo não consegue “seduzir” as massas vendendo seus “belos” e “caros” produtos<sup>20</sup>, perde aquela sua eficiente e eficaz função até então exercida: o controle através do consumo indiscriminado. Pois, à margem deste consumo, estão todos aqueles milhões de habitantes não capturados por este hegemônico sistema econômico vigente.

Deleuze (1998), apropriando-se do conceito de “controle” desenvolvido por Burroughs, escreve-nos que as “sociedades disciplinares” – pelo acima exposto, mas também pelo tipo de desenvolvimento tecnológico e industrial que tem caracterizado nossa sociedade de consumo – estão sendo substituídas pelas “sociedades de controle”. Mais econômicas, permitem que o controle seja contínuo e que se faça abertamente<sup>21</sup>, e que a comunicação seja instantânea. O controle é exercido por “modulação[:] uma moldagem auto-deformante que muda continuamente a cada instante, ou (...) uma peneira cujas malhas mudam de um ponto a outro” (idem, p. 221). Na sociedade de controle nunca se termina nada: a formação é permanente, a avaliação é permanente, a visibilidade é permanente, o horário de trabalho é permanente, a progressividade da escala de cargos e salários é permanente<sup>22</sup>. Tudo é ágil o suficiente para, tão logo quanto possível, ser superado.

Foucault (1997), ao escrever sobre as disciplinas, já referia que o controle se dá: pelo horário (através de três grandes processos: estabelecer as cesuras, obrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição); pela elaboração temporal do ato (“o ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações, para cada movimento,

uma determinada direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”, p. 138); pela correlação do corpo com os gestos (“imposição da melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez (...) [pois] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”, pp. 138-139); e pela articulação corpo-objeto (“a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro”, p. 139).

É importante salientar que esta rede de observação permanente sempre existiu – seja na “sociedade de soberania” (onde o poder se exercia pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício era o melhor dos exemplos), seja na “sociedade disciplinar” (onde o poder-saber se exerce pela vigilância que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena, categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza) –, mas é na “sociedade de controle” que ela se torna mais eficiente e mais eficaz, com um maior número de dispositivos ou instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e ilimitado, o maior número de indivíduos. Mudou a lógica de exercício dos poderes: a violência ainda existe, embora menos freqüente e mais reprovável; o poder-saber continua disciplinando; o controle se instrumentalizou com outros dispositivos tecnológicos. Da força física à câmera invisível, continuamos permanentemente violentados-disciplinados-controlados.

Controlados, descrentes, anestesiados<sup>23</sup> talvez, dispomos de poucos mecanismos para nos rebelarmos contra estas contínuas formas de opressão, verdade sempre mais autênticas que pretendem nos dizer o que somos, para onde vamos, o que devemos querer, quantos somos, como somos. Objetivações que nos sujeitam. Conflitos que nos limitam.

Faço minha a preocupação de Rose (1998) quando diz que se preocupa “com os novos regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós” (p. 34).

Talvez no limite da descrença, da intranqüilidade, da abundante produção de significados, no exercício dos delírios possíveis e daqueles impossíveis, reste-nos apenas “uma ‘ontologia fraca’ como única possibilidade de sair da metafísica – pelo caminho de uma aceitação-convalescência-distorção que não tem mais nada do ultrapassamento crítico característico da modernidade. Pode ser que nisso resida, para o pensamento pós-moderno, a chance de um novo, francamente novo, começo” (Vattimo, 1996, p. 190).

## Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DE MARINIS, Pablo. La espacialidad del ojo miope (del Poder): (Dos ejercicios de cartografía postsocial). *Archipiélago Cuadernos de Crítica de la Cultura*: Barcelona, nº 34-45, 1998, pp. 32-39.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, 1ª ed..
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ernantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a, 5ª ed..
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997c, 15ª ed..
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, pp. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *Un dialogo sobre el poder*. Madri: Alianza Materiales, 1995c.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J.A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 9ª ed..
- \_\_\_\_\_. *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto, s/d.
- KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. *Identidade(s) e Cultura(s): territórios da subjetividade capitalística*. Porto Alegre: PPGEDU/FACED/UFRGS, 1999. Texto digitado.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988, 3ª ed..
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. VII- XXIII.
- OTTONE, Piero. Il falso progresso. *Il venerdì di Repubblica*: Roma, agosto de 1999.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: PPGEDU/FACED/UFRGS, 1999. Proposta de Dissertação de Mestrado.

- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 30-45.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. Porto Alegre, 1999. Texto digitado.
- \_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Governabilidade ou governamentalidade*. Porto Alegre: s/d. Texto digitado.
- ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonha: Zanichelli, 1996.

### Notas

1. Embora faça referências ao Foucault “arqueológico” (1995) de *As palavras e as coisas*, o uso que aqui faço da Arqueologia é quase ilustrativo. Espero que no decorrer do texto se entenda o propósito deste título em querer mostrar, primeiro, a passagem de uma análise arqueológica dos discursos (de Foucault) à análise das sociedades de controle proposta por Deleuze (1998); segundo, a falta de lugar (nem entre palavras, nem entre coisas, nem entre ambas) para o exercício do controle, tal como o entende Deleuze (idem), mas também alargando seu sentido, pensando o controle para além das inovações tecnológicas, dos discursos, das sociabilizações, das economias, das políticas, das práticas culturais e midiáticas, entre outras possibilidades que sequer me dou conta agora.
2. Ver “O pós-moderno” de Lyotard (1988).
3. Uso aqui o termo “desconstrução” tal como o usei na minha Proposta de Dissertação de Mestrado, defendida junto ao PPGEDU/UFRGS: “*Desconstruir* (que não significa destruir), embora não esteja formalmente dicionarizado em língua portuguesa, é o ato de *des-construir*, onde *des* (derivado do prefixo latino ‘de’) indica, entre outras coisas, separação, distanciamento, transformação (...). Assim, para realizar as *desconstruções* (...) que proponho, (...) preciso transformar o que está construído, separando suas partes e analisando-as aos pedaços para, de um outro modo, produzir, fabricar, fazer, edificar” (Rocha, 1999, p. 4).
4. Dados da Organização das Nações Unidas (ONU), em boletim oficial divulgado amplamente pela imprensa nestes dias, mostram que mais da metade da população mundial hoje vive com menos de US\$ 2,00 (dois dólares) ao dia. E, destes, metade vive com apenas US\$ 1,00 (um dólar) ao dia.
5. Kroef (1999, p. 1) justifica que “Guatarri acrescenta o sufixo ‘*ístico*’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do ‘terceiro mundo’ ou do capitalismo ‘periférico’, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guatarri, em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção de subjetividade.”

6. “Comemoramos” (intranquilos), nestes dias, a chegada do nosso 6.000.000.000º cidadão mundial em meio aos escombros da reconstruída ex-Iugoslávia, nos simbólicos braços do Secretário Geral da ONU (Organizações das Nações Unidas), apesar de todas as suspeitas que temos do que isto possa infelizmente representar, em função do contínuo crescimento da população mundial e as implícitas dificuldades disto decorrentes.
7. Práticas discursivas segundo Foucault (1997a) são atos de linguagem que se repetem em tempos e espaços determinados, carregados de “verdades” (ou que respondem a vontades de verdade), ditos/escritos/manifestados por um sujeito (alguém que ocupa uma posição vazia, que fala de algum lugar, revestido de alguma função social) e que a partir deles se exercerá uma produtividade (exercício de poder sobre outros que se assujeitam ao sujeito do enunciado).
8. Violência, do latim “*violentia*”, significa “constrangimento físico ou moral; uso da força, coação” (Ferreira, s/d, p. 1463), ou ainda: “coação física ou moral exercida por um sujeito sobre um outro a fim de induzi-lo a fazer ações que talvez não teria feito” (Zingarelli, 1996, p. 1968, trad. minha). A violência, enfim, é uma punição corporal: marcante para a vítima, ostentoso aos outros, constatado por todos, um triunfo. O excesso das violências produz o triunfo, a glória: quanto mais visível, melhor, pois a economia do poder (soberano) se dá pelo excesso da violência.
9. Como por exemplo, os estudos estatísticos.
10. Foucault (1999; 1988) faz referência ao deslocamento do poder exercido pelo soberano (que tem o direito sobre a vida e a morte do súdito, que deixa viver ou faz morrer) para o poder exercido na sociedade disciplinar (um direito sobre a vida, que administra os corpos e gere a vida). A este poder para a vida (ao contrário daquele “potência da morte”), Foucault denomina de “biopoder”, um poder que, através de uma tecnologia disciplinar do corpo, aumenta a sua força útil através do exercício, do treinamento, tornando o “corpo-máquina” individual dotado de capacidades, de docilidades e de utilidades. Mas, também um poder que se exerce através de uma outra tecnologia que se sobrepõem a esta primeira, que é a tecnologia regulamentadora da vida, centrada na vida, que agrupa os efeitos de massa próprios de uma população, que procura controlar a série, que visa o equilíbrio global, a segurança do conjunto. Esta segunda tecnologia de exercício do biopoder regula o corpo social, os processos biosociológicos e se apoia no “corpo-espécie” (“no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população*”, 1988, p. 131, grifo do autor).
11. Saber, para Foucault (1997a), é um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar (...). Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (...); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um

saber é também o campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam, se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...)” (pp. 206-207).

12. É importante observar, tal como salienta Machado (1989, p. XIV) que: “(...) esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.”
13. Entendo “economia” como a utilização máxima das fontes que se dispõem.
14. Sobre o panóptico, ver Bentham (1989), Foucault (1997c) e Rocha (1999).
15. Para se ter uma idéia deste rápido crescimento demográfico, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), a população mundial em 1650 era de 500 milhões de habitantes, em 1950 passamos a 2,5 bilhões, em 1970 chegamos a 4 bilhões e em 1999 somos 6 bilhões. Calcula-se também que se continuarmos crescendo com os mesmos índices dos últimos anos, já em 2015 seremos 10 bilhões de habitantes no mundo.
16. Foucault (1989, pp. 291-292) escreveu: “com essa palavra quero dizer três coisas”: (além do acima citado) “a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes; o resultado de processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado”.
17. Uso o adjetivo “pseudo” não em contraposição a uma possível “verdadeira” liberdade. Justamente por não acreditar que existam liberdades verdadeiras, não acredito também nas falsas. Uso, então, este adjetivo somente para enfatizar que nossas tão proclamadas liberdades e autonomias estão bem circunscritas, limitadas nas tantas informações circulantes e em tantos saberes que definem e distinguem certos e errados, justos e injustos, normais e anormais, entre tantas outras composições binárias, típicas da nossa lógica cartesiana moderna.
18. É interessante observar como a imprensa, em geral, enfatiza o contínuo crescimento da violência e a necessidade de ações mais duras (para não dizer mais violentas) para coibir os outros tantos atos “violentos”. Ao nos mostrar continuamente o processo de “vitimização” a que somos submetidos todos os dias – por aqueles que não respeitam a propriedade privada, o livre direito (daqueles poucos que o têm) de ir e vir ou de poder comprar e desfrutar de bens e serviços sempre mais caros e impossíveis de serem consumidos por mais da metade da população mundial –, nos incita a nos rebelarmos contra aqueles que não conseguem viver “disciplinadamente” neste modelo sócio-econômico-cultural. Conseqüências disto são as manifestações

extremadas e “a-históricas” de linchamento em praça pública, defesa da pena de morte, defesa daqueles que executam (para se “defenderem”) “a sangue frio” ladrões e bandidos, enfim, atrocidades (ou suplícios) típicos de um tempo em que a violência indiscriminada era o exercício de poder mais comum e mais usado.

19. Bons exemplos deste desequilíbrio e constante sofrimento mundiais são as contínuas guerras e guerrilhas regionais, ora buscando a divisão ou a libertação territorial em relação a uma outra nação/área, ora são as questões étnicas que atuam de contra-ponto, ora são as questões econômicas, ora são motivos sociais “preocupantes”, tais como o narcotráfico, o tráfico de bebês, as correntes imigratórias do chamado “terceiro” mundo para o primeiro, o destino do lixo nuclear, entre tantos outros. Interessante artigo foi recentemente publicado por Ottone (1999), questionando “o falso progresso” e as inevitáveis conseqüências do capitalismo avançado que produz muita comida para os povos que já estão no limite do seu excesso de peso, com doenças cardiovasculares graves e contínuo desperdiçar de alimentos (em comparação aos que nada têm para comer e morrem de fome); que produz tantos bens de consumo duráveis (tais como automóveis, eletrodomésticos, telefones celulares) que sequer tem-se espaço físico para conviver com a enorme variedade deles sem que causem tantos transtornos; que produz serviços, turismo e viagens sempre menos desejados, pois cada vez mais se procuram lugares paradisíacos, isolados e distantes para serem consumidos; que produz desenvolvimento que deveria produzir emprego, apesar do constante aumento do desemprego mundial.
20. Vide, por exemplo, a tão publicizada viagem Rio de Janeiro-Paris em apenas quatro horas a bordo do mais rápido e moderno avião do mundo (o supersônico “Concorde”). O programa não decolou, por serem poucos os passageiros “habilitados” a pagarem a luxuosa cifra ofertada. Este é apenas um exemplo que, apesar de termos produzido aviões supersônicos, somente uma pequena parcela de passageiros (ultra)milionários pode atualmente desfrutar deste conforto (refiro-me àqueles que podem usufruir da rota Nova York-Paris, única ainda hoje em operação).
21. Continuamente se publicizam e se informam as pessoas sobre os “novos” modos de manter sob controle os espaços públicos e privados: câmeras que filmam dia e noite; raios “x” que fazem ver sob as vestes todos os objetos desejáveis; cartões magnéticos cujas senhas podem permitir ou não o livre acesso; binas que informam, antes mesmo de se atender o telefone, quem está chamando; os telefones celulares que permitem encontrar qualquer um em qualquer lugar; as redes de acesso à TV por assinatura (que controlam quem vê o que, quando e porquê); os telefones com câmeras que permitem também “ver” ao invés de só escutar e falar; a internet e suas infinitas possibilidades de controle: microcâmeras, redes de acesso, senhas de acesso, contadores de acesso às homepages, etc.; entre inúmeras outras tecnologias continuamente criadas para permitirem o “livre” acesso às informações pessoais de cada um de nós.
22. Deleuze (1998) traça paralelos entre a sociedade disciplinar – expressa no modo de produção das fábricas (manufatureiras) com horários de trabalho delimitados, funções delimitadas, salários e condições de trabalho visíveis – e a sociedade de controle – onde “a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpréssível como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (p. 221).



23. Em determinada ocasião, Foucault (1982) foi questionado pelo “efeito anestésico” que suas teses provocavam naqueles que percebiam nada poder fazer diante de tantas dificuldades em sair da “lógica implacável” proposta pelo mesmo. A isto o autor respondeu, entre outras coisas: “A crítica não tem porque ser a premissa de um raciocínio que terminaria dizendo: isto é o que você não deve fazer. Deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem, e já não suportam o que existe. Deve ser utilizada nos processos de conflitos, enfrentamentos, (...). Não tem porque impor-se à lei. Não é uma etapa de uma programação. É um desafio em relação ao que existe” (p. 76, trad. minha).

Cristianne Maria Famer Rocha é mestrandista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Irmão José Otão, 170/904  
90035-060 – Porto Alegre – RS  
E-mail: [crisrocha@pro.via-rs.com.br](mailto:crisrocha@pro.via-rs.com.br)



# EL FETICHISMO Y LA DIDÁCTICA

Graciela Cappelletti

**RESUMEN – *El fetichismo y la didáctica.*** El siguiente artículo intenta dar cuenta de una problemática presente en el campo de la didáctica. Para ello, se analiza la conceptualización psicoanalítica del término “fetiche”, su recuperación desde la teoría social, y se toman algunos de los aportes de la filosofía del lenguaje al estudio de los conceptos en educación. Estos análisis permiten develar ciertas particularidades que otorgan identidad al discurso didáctico, y dan cuenta de la conflictiva configuración de su campo.

**Palabras-clave:** *fetichismo, didáctica, discurso didáctico, modas pedagógicas.*

**ABSTRACT – *Fetichism and didactics.*** This article aims to reveal an issue strongly related to the field of teaching studies. With that goal, psychoanalytic concept of the word “fetiche” (and the way this concept is recovered by social studies) will be analyzed with some ideas from the philosophy of language in the studying of the concepts in education. This point of view shows some particularities that identify the discourse of this discipline and they also reveal the conflictive configuration of the field.

**Key-words:** *fetichism, teaching studies, pedagogic language, pedagogic trends.*

...No me preocupa navegar en aguas sucias y turbulentas. Lo que me asusta es navegar en aguas poco profundas... *El día que Nietzsche lloró* (Shalom, I. (1997) Buenos Aires: Emecé).

## Introducción

¿Cuál es el sentido de un trabajo sobre el fetichismo y la didáctica en el marco del debate sobre el campo de la didáctica? La idea es referirnos al discurso didáctico e identificar una de las problemáticas que no sólo le otorga identidad, sino que da cuenta de la conflictiva y compleja estructuración de su campo. Esto es, reflexionar acerca de una problemática que no se limita a tal o cual corriente didáctica, sino que se presenta en todas ellas, atravesándolas. Esta problemática que intentamos analizar, constituye la hipótesis central de nuestro trabajo: existe una peculiar conformación de cierto tipo de discurso didáctico que hace que se convierta en fetiche. Para intentar comprobar esta hipótesis, se puede abordar el problema desde la conceptualización psicoanalítica del término “fetiche”, analizar su recuperación desde la teoría social, y a partir de ello – y de algunos de los aportes de la filosofía del lenguaje al estudio de los conceptos en educación –, vincularlos con ciertas particularidades que otorgan identidad al discurso didáctico.

Para ello, vamos a analizar algunas características de este tipo de discurso, remitiéndonos a textos producidos por Esteve Zarazaga (1979) y Montesinos (1993). Nos llama la atención que, si bien ambos autores escriben sobre cuestiones diferentes entre sí, y más aún, diferentes de la problemática que estamos tratando de desarrollar, coincidentemente den cuenta de ella.

Finalmente, intentamos enmarcar el análisis en la teoría de los campos acuñada por Bourdieu, de modo a esclarecer la lógica que lleva a que cierto tipo de discurso didáctico se constituya en fetiche.

## Sobre el fetichismo, las creencias y el repudio. Una aproximación desde el psicoanálisis y desde la teoría social<sup>1</sup>.

Comenzaremos precisando los alcances de la palabra *fetiché*. Según el diccionario de la Real Academia Española (1984) la palabra *fetiché* tiene origen en el francés *fétiche*, que a su vez proviene del latín *facticius* que significa artificial. Desde su etimología la definición atribuida a *fetiché* es “ídolo u objeto de culto supersticioso en algunos pueblos primitivos”. En este sentido, nos interesa destacar el carácter de *artificialidad* que connota el fetiche, aspecto que retomaremos a lo largo del presente trabajo.

En otras de sus acepciones, *fetichismo* se define, ya como culto de los fetiches, ya como idolatría y veneración excesiva; *fetichista* se define como la persona que profesa este culto.

Hablar de fetichismo remite a hablar de creencias: el fetiche requiere que alguien crea en él. Sin embargo, las creencias tienen una extensión muy grande y se presentan en los dominios más diferentes. En situaciones triviales – como espectáculos de magia, por ejemplo – el espectador adopta la actitud de un perfecto incrédulo, pero exigiendo – contradictoriamente – que la ilusión sea perfecta. ¿Se cree en la magia *realmente*? ¿*Realmente* el conejo desaparece bajo la galera del mago? ¿O es que con la creencia en el ilusionismo, coexiste el repudio<sup>2</sup> por cierta realidad que el espectador del que hablábamos conoce?

Es posible, entonces, remitirse al repudio al hablar de fetichismo. Freud en un artículo de 1927 referido a este tema<sup>3</sup>, explica que cuando el niño toma por primera vez conocimiento de la anatomía femenina, descubre la ausencia de pene, pero repudia este desmentido que la realidad le da para conservar su creencia en la existencia del falo materno. Es decir, conserva su creencia en el falo materno, pero también la ha abandonado. Es este un fenómeno complejo. El fetichista ha repudiado la experiencia que le prueba que las mujeres no tienen falo, pero no conserva la creencia de que lo tienen; conserva un fetiche, porque ellas no tienen falo.

En 1938, Freud escribe que los pacientes en numerosas ocasiones emplean la fórmula: “Ya lo sé ... pero aún así...”. El fetichista, en cambio, *sabe bien* que las mujeres no tienen falo, pero no agrega ningún “pero aún así”, porque para él ese “pero aún así” es el fetiche. El fetiche existe porque el fetichista *ya sabe que* las mujeres no tienen falo. Lo que es importante remarcar, es que la creencia puede mantenerse pese al desmentido de la realidad, y que la creencia puede conservarse sin que el sujeto lo sepa. Ocurre como en el ejemplo del mago: es como si flotaran creencias que en apariencia nadie asume. “Se *cree* en ellas. Nada más trivial que este tipo de observaciones y, no obstante, si uno se detiene en ellas, nada más asombroso” (Mannoni, 1963). Entonces, mantener creencias es sostener la ilusión; en este caso, la ilusión de conservar la existencia del falo materno.

Ahora bien, además de la aproximación psicoanalítica al concepto de fetiche, resulta pertinente para nuestro análisis, recuperar el análisis que la teoría social hace al respecto. Para ello nos remitiremos a ciertas consideraciones realizadas por Kosík (1963).

Según este autor, es preciso distinguir entre por un lado las *cosas* (y la esencia de las cosas); y, por otro, los *fenómenos*, la *representación*, y el *concepto* de las cosas; estos últimos son cualidades de la *praxis* humana. Para explicar esta distinción, Kosík remite a la relación práctico-utilitaria que el hombre establece con las cosas: un individuo “en situación” (*sic*) se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora un sistema correlativo de con-

ceptos que le permite captar y fijar el aspecto fenoménico de la realidad. De ninguna manera resultan equivalentes las cosas, los fenómenos, las representaciones de las cosas y los conceptos. Sin embargo, es en la práctica utilitaria – que el autor entiende como praxis fragmentaria de los individuos, es decir una praxis históricamente determinada – donde la apariencia superficial de la realidad se fija, otorga familiaridad y confianza y el individuo se mueve naturalmente. Es decir, “el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forma el mundo de la pseudoconcreción” (Kosík, 1963). Forman parte de este mundo no sólo los fenómenos, sino el mundo del traficar y el manipular, que se identifica con la praxis fetichizada de los hombres; y el mundo de las representaciones comunes, entendidas como un producto de la práctica fetichizada y la forma ideológica de ese mundo.

Estas precisiones hacen que resulte oportuno analizar la artificialidad que connota el fetiche, ya en su significado etimológico, ya en su aproximación psicoanalítica, ya desde una teoría social.

Según Kosík, el fetiche – y la práctica fetichizada – impiden acceder a la “esencia” de los fenómenos. Esta práctica fetichizada construye la ilusión de que el mundo de los objetos se encuentra en sus condiciones naturales, y no son reconocidos como resultado de la actividad social de los hombres. Es decir, no se reconoce su artificialidad: en la praxis cotidiana se naturalizan y se comparten representaciones que se consideran la “esencia”; pero, en realidad, estas representaciones son construcciones, artificios producidos por una práctica que, a la vez que fetichiza, las transforma en fetiches.

Desde este marco nos permitiremos analizar cierto tipo de discurso didáctico.

## **El fetiche y su vinculación con el discurso didáctico**

¿Qué sucede con la didáctica? ¿La didáctica fetichiza su discurso? Para intentar esclarecer esta hipótesis, es necesario remitirse a las consideraciones realizadas sobre el fetiche: para que el fetiche exista alguien debe creer en él. ¿Y en qué cree? En un cierto tipo de discurso característico, un tipo de lenguaje en el que se plantean afirmaciones, conceptualizaciones, que es necesario integrar al vocabulario específico didáctico, pero que de ninguna manera dejan claro qué es lo que denotan, aunque es necesario usarlas. Tal es el caso de la construcción discursiva que se utiliza bastante habitualmente: por ejemplo la expresión *contenidos socialmente significativos*. La fetichización de expresiones como esta tiñe de cierta superficialidad al discurso didáctico que se convierte en un tipo de discurso – fetiche –, con un lenguaje intransitivo y vacío que enmascara contradicciones y bloquea las posibilidades de transformación de la práctica.

Nos parece apropiado referirnos a las posibles implicaciones de este tipo de discurso en la práctica. Si los docentes intentan valerse del discurso didáctico para orientar sus prácticas...¿Cómo entienden este tipo de discurso? ¿Es posible transformar las prácticas si no se comprende lo que se dice? En numerosas ocasiones los docentes se refieren a la distancia del discurso didáctico, a la brecha que separa su trabajo cotidiano y las formulaciones didácticas.

Wifred Carr<sup>4</sup>, expresa esta idea sobre la relación entre la teoría y la práctica de la enseñanza: “La teoría de la educación sólo comenzará a cumplir su cometido original cuando abandone el aislamiento que ella misma se ha impuesto, su ignorancia práctica autocomplaciente y su búsqueda autoindulgente de categoría académica. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica” (Carr, 1995). ¿Existe la posibilidad de que una teoría didáctica, – cuyo discurso se ha transformado en fetiche – guíe eficazmente las prácticas educativas? ¿Será posible disminuir la distancia existente entre la teoría y la práctica educativa valiéndose de este tipo de discurso?

Este discurso didáctico, fetichizado, se presenta como una estructura lingüística formal sin contenido real, donde se configura una semántica propia: “contenido socialmente significativo”, “conocimiento compartido”, “paradigma ecológico”, “multidimensionalidad”, “investigación-acción”, “mediación”, “saberes previos”, y otras expresiones que circulan en el ámbito del discurso didáctico, que corrientemente se utilizan sin precisar su significado. El uso de estos términos se generaliza de modo irreversible a través de su uso en textos legitimados por su origen (textos oficiales, o elaborados por centros de investigación) o el status académico de sus autores. Esta generalización de expresiones fetichizadas que no llegan a ser plenamente precisadas o enteramente comprendidas pone al discurso didáctico en riesgo de convertirse en un lenguaje que no dice nada.

Este tipo de construcción discursiva lleva a imponer lecturas únicas e implica ciertos riesgos, como el de construir una disciplina donde el pensamiento se ahogue en tanta información que no informa, donde las palabras contribuyan a bloquear el conocimiento, y no a producirlo. En esto consiste el fetiche: en bloquear el conocimiento. En atribuir al discurso – insistimos que esto ocurre sólo con cierto tipo de discurso – un carácter artificial, como el origen de la palabra *fetiche*, que se despega del significado para el que ha sido creado, para la problemática que quiere conceptualizar; y toma el carácter de un *lema* que es apropiado utilizar. Más adelante precisaremos esta afirmación.

La cualidad de fetiche de este discurso se muestra en la manera casual a la que nos referimos a “las necesidades” de los niños, al “conocimiento compartido”, al “paradigma ecológico”, como si fueran *algo* en sí mismos, como si *existieran* independientemente del contexto que les confiere significado. La cualidad de fetiche de este discurso sirve de máscara que a la vez enmascara y revela su superficialidad. Un fetiche que tiene *efecto de realidad*, es decir, el poder de hacer creer que encierra un significado profundo, que es “real”, y se

reifica. Un discurso que toma existencia propia más allá de ser un constructo teórico de un ámbito determinado del conocimiento.

Siguiendo a Godelier<sup>5</sup> es interesante ver cómo las expresiones ya mencionadas como “conocimiento compartido” y otras, utilizadas en ámbitos discursivos diferentes al contexto disciplinar que les otorga significado, enmascaran lo que quieren explicar y vedan la posibilidad de cuestionamientos acerca de la profundidad del discurso didáctico, además de bloquear la posibilidad de transformación de la práctica. ¿Cómo se erige la didáctica en una disciplina normativa, si su discurso en algunos casos no puede ser “leído”? ¿Qué acciones sobre la práctica pueden realizarse sin alejarse de este discurso vacío de contenido real?

Sin embargo, lo interesante es que, a la vez, estas construcciones discursivas se constituyen en máscaras que como tales esconden, al mismo tiempo que revelan, que hay algo que se desea ocultar. Curiosamente, su existencia trata de ocultar la misma superficialidad que ponen en evidencia. “El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta” (Kosfk, 1963).

¿Por qué esto sucede en el campo de la didáctica? Antes que nada es importante aclarar que no podríamos afirmar que esta sea una problemática exclusiva del campo de la didáctica. Probablemente esto suceda quizás en otros campos discursivos. Pero nos gustaría referirnos a cierta característica que favorece su aparición en el campo de la didáctica.

Montesinos (1993), dice: “Es necesario reflexionar sobre la entidad conceptual del lenguaje que empleamos. La existencia de fenómenos de “catacresis”, el aprisionamiento del lenguaje bajo estereotipos, mitos y metáforas, el uso manipulativo de muchas palabras... exigen dar prioridad a un análisis del lenguaje que se usa tanto en la comunicación didáctica, como en la investigación pedagógica. No conviene olvidar que las palabras del lenguaje ordinario y, especialmente las que se usan en ciencias sociales, son semánticamente vagas. Se trata de términos de difícil referencia que señalan muchas veces a “muchos posibles”, no a realidades de fácil denotación. Son palabras de arriesgada sustitución sinonímica, cuyo significado se deriva de un análisis pragmático y no semántico, dado que las palabras van cambiando a la par que el contexto social de los usuarios.”

Es importante volver a considerar esta particularidad propia del lenguaje de las ciencias sociales. Sus palabras, su vocabulario específico “propio” de la jerga didáctica, es compartido con el lenguaje cotidiano. Consideramos que esta es una de las particularidades que – además de otorgarle cierta identidad al discurso didáctico – favorecen la conformación del discurso fetiche. En didáctica se utilizan palabras o construcciones discursivas que tienen un significado específico que se comprende dentro del sistema conceptual que la ha creado (tal es el caso por ejemplo de “paradigma ecológico”). Pero además

“paradigma ecológico” puede entenderse y utilizarse en un discurso que nada tiene en común (o poco) con el contexto teórico que le confiere su significado. Podría decirse que se banaliza, que se usa en un contexto donde en ocasiones o no se sabe qué se quiere decir, o se dice otra cosa, pero se mantiene la ilusión de estar diciendo algo apropiado. Es así como se presenta el discurso fetiche: un discurso que se venera, que es necesario usar para pertenecer al campo. Desde el análisis del lenguaje en la educación, la propuesta se vincularía con la necesidad de explicitar claramente los alcances y los límites de su vocabulario. Desde nuestra perspectiva, aquí también se hace necesaria la deconstrucción de este tipo de discurso con el objeto de alejarlo de la fetichización.

Con respecto al lenguaje en educación Scheffler (Esteve Zarazaga, 1979) denomina *lemas* al tipo de frases donde la vaguedad y la trivialidad es una ventaja, porque los lemas deben sugerir mucho sin decir nada definido. ¿Qué, sino un ejemplo claro de fetichización – de carga sobre algo que no se esclarece qué es, pero sin embargo se valora –, son los lemas pedagógicos? Es así como los lemas se constituyen en un ejemplo evidente del “yo lo sé, pero aún así...” trabajado en el apartado anterior. Retomando también algunos ejemplos mencionados anteriormente, agregamos – tal como este autor lo plantea – uno que se utiliza frecuentemente en el discurso didáctico, haciendo referencia a la práctica educativa: la conveniencia de “satisfacer las *necesidades* de los educandos”. En el mismo término encontramos un concepto biológico, otro psicológico, otro sociológico, y al menos tres conceptos diferentes en el lenguaje corriente: el del deseo, el de carencia y el de capricho. Sin embargo, este discurso sigue utilizándose, y se fetichiza. Este tipo de frases pueden tener fuerza ideológica, pero deberían carecer de otras aplicaciones al no especificarse cómo hay que entenderlas.

Esto mismo convierte a los lemas en peligrosos: cuando su utilización excede el contexto en el que fueron enunciados, y al no ser explicitados sus alcances, un mismo lema puede ser utilizado por representantes de distintas corrientes didácticas, quizás antagónicas, atribuyéndole significados distintos e incluso contradictorios. Utilizar estas expresiones se convierte entonces en un modo de imposición de significados, de búsqueda de adhesión a una “moda”, donde lo que se dice deja de ser lo importante, ya que todos pretenden comprenderlo. Lo importante, lo único importante, es el fetiche. Es decir, utilizar ciertas frases o ciertas palabras que encierran un contenido simbólico produce entre rechazo o adhesión según el caso, independientemente del contenido que se pretende comunicar. Los lemas se interpretan en algunos sectores de forma literal, como si contuvieran un significado preciso – tal es el caso de “contenidos socialmente significativos”. Pero como no lo tienen, no es posible delimitar su contenido y en el discurso didáctico puede entenderse con sentidos divergentes. Lo más importante es que los lemas polarizan el diálogo en torno a sus posibles interpretaciones y restan productividad a las intervenciones marginales.



## La fetichización del discurso didáctico y su vinculación con el concepto de campo

Se hace necesario en este punto, tratar de buscar alguna explicación posible a esta descripción de las peculiaridades del discurso didáctico. Una de ellas, la más sencilla, es atribuirlo a la crisis en el campo de la didáctica. Si bien dentro de ciertos márgenes compartimos esta afirmación, consideramos que no es suficiente para justificarlo. Pareciera ser que “el campo de la didáctica está en crisis” es otro tipo de lema de circulación cada vez más frecuente. Decir que la didáctica está en crisis, y adjudicar a ello esta problemática produce un tipo curioso de razonamiento circular: se considera la crisis como causa y como efecto al mismo tiempo.

Ahora bien, entre las explicaciones posibles, decidimos remitirnos a una que contribuya a dar cuenta de nuestras afirmaciones. Por eso planteamos una doble fetichización del discurso didáctico: una, hacia dentro del mismo campo; y otra hacia “afuera” del mismo, vinculada con la recontextualización que se hace de la producción propia del campo. Esto nos permite identificar dos clases de fetichistas: por un lado, los propios didactas; y por otro, los docentes. Intentaremos desarrollar esta idea.

Por un lado, los mismos didactas favorecen la instauración de un tipo de discurso fetichizado que no sólo producen, sino también veneran. Esto es lo que caracteriza la particular configuración de su campo. Para ello resulta pertinente remitirse a Bourdieu.

Según Bourdieu (1995), un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones entre posiciones. Se puede comparar el campo a un juego: así hay apuestas que resultan de la competición entre los jugadores, una inversión en el juego, *illusio*: los jugadores están atrapados por el juego. Y si ni surgen entre ellos antagonismos, a veces feroces, es porque otorgan al juego y a las apuestas una creencia (*doxa*), un reconocimiento que no se pone en tela de juicio (los jugadores aceptan por el hecho de participar en el juego, que dicho juego vale la pena de ser jugado). En todo campo existen cartas válidas y eficientes – llamadas triunfos – cuyo valor relativo varía según los campos y según los estados sucesivos de un mismo campo. En todo campo existe también un capital que es el factor eficiente de un campo dado y permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, existir en determinado campo. Nos interesa referirnos a esta caracterización porque nos permite explicar la lógica que subyace a la consolidación de cierto discurso didáctico como fetiche.

En un campo los agentes y las instituciones luchan consecuentemente con las regularidades y las reglas del juego, con diferentes grados de fuerza y, en consecuencia, con posibilidades diferentes de éxito para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego en el juego. Es posible pensar que este discurso didáctico fetichizado, garantice mayores posibilidades de éxito. De

ahí que los agentes – en este caso los propios didactas – luchan por poseerlo, y que en función de estas regularidades y reglas de juego, no cuestionen su contenido: poder participar de este lenguaje, utilizarlo como propio, sería una carta válida y eficiente, un triunfo. Este tipo de construcciones discursivas, que es necesario usar, terminan usándose naturalizando su existencia. Es aquí donde observamos la concreción más acabada del “ya lo sé ... pero aún así”, la consolidación de un tipo de discurso fetiche que es necesario compartir para poder pertenecer al campo. Para pertenecer a un campo, para participar de él, hay un cierto derecho de entrada que el campo impone, seleccionando y posibilitando el acceso a ciertos agentes, y no a otros.

“Lo que legitima el derecho de ingresar a un campo es la posesión de una configuración particular de características” (Bourdieu, 1995). Estas configuraciones particulares son formas de capital específico, de las que deben identificarse las que serán eficientes en él, y para ello se debe conocer la lógica específica del campo.

¿Podría pensarse al discurso didáctico fetichizado como este capital específico que posibilita la participación en el campo?

Los didactas se involucran, quieren hacerlo, y es por eso que se apropian de un tipo de discurso fetichizado, al que – de algún modo – veneran. Sin este discurso-fetiche quedan excluidos de un juego que pretenden jugar. Usar unas palabras y no otras implica reconocerse – y tener la impresión de ser reconocido – como integrante de un grupo. Conseguido este objetivo se adquiere una seguridad que libera de la responsabilidad intelectual de precisar lo que se dice y de intentar comprender a los otros que hablan palabras distintas. Esto legitima la participación de algunos en el campo, y la exclusión de otros. A esto nos referíamos cuando mencionábamos la limitación de las intervenciones marginales.

Aparece además otra clase de discurso didáctico fetichizado, con características diferentes al que mencionamos: un fetiche al que llamamos hacia “afuera” del campo, y es el que tiene como fetichistas a los docentes. Principalmente nos interesa aclarar que de ningún modo es nuestra intención descalificar la intervención de los maestros. El objetivo es justamente, desentrañar el mecanismo que los lleva a ser los portavoces de la fetichización. Es preciso para ello esclarecer las diferencias entre el campo intelectual de la educación y el campo de recontextualización. A este último nos referimos cuando hablamos de la fetichización *hacia “afuera” del campo*. El discurso didáctico producido por los intelectuales de la educación es descontextualizado/ recontextualizado por las agencias del Estado de acuerdo a sus intereses ideológicos; y produce textos donde se “cuelan”, estratégicamente, construcciones discursivas que provienen de un discurso didáctico reconocido. Sin embargo, el sentido de las mismas poco tiene que ver con su contexto original de producción. Pero el maestro, que pocas veces tiene reales posibilidades de ponerse en contacto con

el discurso didáctico desde las fuentes, y lo hace sólo a través de la agencia de recontextualización, consume este discurso fetichizado, y a la vez contribuye a su conformación como tal.

Probablemente la conformación del fetiche en el discurso didáctico se vincule entonces a estas agencias recontextualizadoras oficiales, que utilizan el discurso didáctico para legitimar y regular el universo escolar, en forma acorde a sus intereses.

De este modo descontextualizan y recontextualizan textos que pertenecen a un discurso específico y los reubican selectivamente en textos oficiales: “Estos nuevos textos incorporan objetivos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas, y están en correspondencia con ideologías, estrategias y objetivos políticos definidos” (Díaz, 1993).

Como ejemplo de esto, nos parece conveniente referirnos a qué se entiende por *saberes previos*, *aprendizaje significativo*, e *investigación-acción* por ejemplo, desde una agencia recontextualizadora. Para ello nos remitimos a la revista *Zona Educativa* – publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de distribución gratuita en los establecimientos educativos – en las que aparece lo siguiente:

*Revista N° 27*. Septiembre de 1998: “Los saberes previos y su implementación en el aula” (p. 16 y 17): es un artículo que además de formular distintas propuestas de aplicación en el aula sobre un contenido matemático, recupera el concepto de *saberes previos*, al que no define ni remite a su contexto teórico: “A partir de la transformación educativa se registró un notorio avance en el tratamiento de los saberes previos vinculados con las matemáticas. Se incorporó al Nivel Inicial una nueva valoración de la investigación, experimentación, descubrimiento e inventiva de los chicos” (p. 16).

*Revista N° 28*. Octubre de 1998: “Nuevos nombres, pero también nuevas ideas” (p. 42 y 43): es un artículo que analiza la transformación de la educación argentina, y se remite especialmente al nivel medio.

Reproducimos a continuación algunos de sus párrafos: “(...) hoy en día, docentes y alumnos perciben que la organización tradicional no permite alcanzar aprendizajes significativos y de calidad, es más, en realidad, dificulta su concreción(...)”; “(...) los alumnos de varias escuelas pueden intercambiar experiencias, docentes de varias instituciones – educativas o no – pueden trabajar en red para implementar proyectos de investigación acción, entre muchas otras posibilidades (...)”.

Consideramos que este tipo de tratamiento de los conceptos promueven la fetichización de los mismos.

En este sentido, nos importa delimitar la responsabilidad que les compete a los docentes. Ellos son consumidores de este tipo de discurso, aunque creemos también que es posible asumir una actitud crítica frente a él. Nos interesa centrar la reflexión sobre la responsabilidad que le compete a la agencia

recontextualizadora, y al rol de la misma en la conformación del “sentido común”<sup>6</sup> en el que, por este motivo, se ubica también el discurso didáctico.

Sostenemos entonces, que sólo es posible comprender la peculiaridad del discurso didáctico considerando, al menos, esta doble fetichización a la que está sometido.

## Conclusiones

¿Es posible desfetichizar el discurso didáctico? ¿Es éste un interrogante válido?

Si el discurso didáctico solo se constituye en fetiche, daría cuenta de un tipo de pensamiento poco profundo, que acepta y naturaliza lo mágico que representa el fetiche. Debe intentarse volver a las fuentes, a la realidad. Esto debe leerse como la tarea de rechazar todo posible riesgo manipulativo a través de imposición de modas y circuitos escolásticos. Para que un campo científico fortalezca su autonomía requiere de la reflexión y de la acción colectiva sobre las condiciones institucionales de la comunicación racional dentro del campo científico. Bourdieu sugiere a los especialistas en ciencias sociales que se esfuerzen por construir y fortalecer todos los mecanismos institucionales que contribuyan a evitar todas las formas de dominación e intolerancia científicas generando formas de comunicación más abiertas y favoreciendo la confrontación. Esto lleva implícita la necesidad de eliminar los efectos de dominación que desfiguran la competición científica.

Ahora bien, Bourdieu también plantea que una teoría adecuada del campo debe remitirse a una teoría de los agentes sociales: “solo hay acción e historia, es decir, acciones tendientes a la transformación o conservación de estructuras, porque hay agentes, pero estos últimos únicamente son activos y eficaces en la medida en que no se reducen a lo que se entiende ordinariamente por la noción de individuo, y que, como organismos socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que implican, al mismo tiempo, la propensión y la capacidad necesarias para entrar en el juego y participar en él” (Bourdieu, 1989). Esto permite configurar una noción de agente como activo y actuante en el campo, con la posibilidad de producir efectos en él. Si todo campo es escenario de luchas, entonces hay historia. Si no hay luchas, no hay campo.

Es entonces posible evidenciar la necesidad – al menos – de una reflexión profunda acerca de las problemáticas del discurso didáctico, que incluiría – también al menos – poder dar cuenta de que la fetichización de su discurso es una de sus problemáticas. Es solamente de esta forma que la didáctica podrá dejar de ser fetichista.

Es parte de la tarea reflexionar acerca del conocimiento didáctico existente, deconstruirlo y reconstruirlo atendiendo a sus especificidades, pero de nin-

guna manera justificando o desatendiendo la superficialidad a la que nos referimos en pos de la diversidad de las corrientes que lo producen.

Teniendo en cuenta tanto la dimensión normativa de la didáctica, como la relación entre la teoría y la práctica, se hace necesario precisar los alcances de sus afirmaciones. No existe posibilidad de constituir ninguna práctica basada en un discurso vacío de contenido real. Consideramos que desfetichizar el discurso didáctico contribuiría a zanjar la brecha entre la teoría y la práctica educativa.

### Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios ediciones, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Respuestas por un antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1995.
- DÍAZ, Mario. Aproximaciones al campo intelectual de la educación: En *Escuela, poder y subjetivación*, AAVV. Madrid: La piqueta, 1993.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel. *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya, 1979.
- Freud, Sigmund: Fetichismo (1927); *Obras completas*. Tomo III. (Traducción: Luis López Ballesteros). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.
- GENTILI, Pablo (Comp.): *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- GODELIER, Maurice. *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- KNELLER, George. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: Troquel, 1969.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1963.
- LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean. *Diccionario de psicoanálisis*. España: Labor, 1993.
- MANNONI, Octave. *La otra escena: claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- MONTESINOS, Antonio. *Los riesgos de una crítica encrática en el ámbito de la didáctica*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Didáctica, La Coruña, España. 1993.
- Othanel Smiths B. y Ennis, Robert. *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.
- TAUSSIG, Michael: "Maleficium: el fetichismo del Estado", en *Un gigante en convulsiones*. España: Gedisa, 1990.

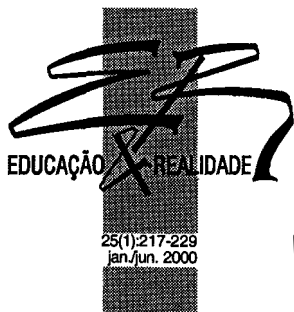
## Notas

1. Basado en el artículo “Ya lo sé, pero aún así...” de Octave Mannoni, comunicación presentada en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, noviembre de 1963. En Mannoni, O.: *La otra escena: claves de lo imaginario*. Amorrortu, Buenos Aires (1980).
2. Repudio: término introducido por J. Lacan: mecanismo específico que se hallaría en el origen del hecho psicótico; consistiría en un rechazo primordial de un “significante” fundamental (por ejemplo: el falo en tanto que significante del complejo de castración) fuera del universo simbólico del sujeto. El repudio se diferenciaría de la represión en dos sentidos: 1) los significantes repudiados no se encuentran integrados en el inconsciente del sujeto; 2) no retornan “desde lo interior”, sino desde el seno de lo real, especialmente en el fenómeno alucinatorio. (*Diccionario de psicoanálisis*, Laplanche, J. Y Pontalis, J. España, Labor, 1993.)
3. Fetichismo (1927); Freud, Sigmund: *Obras completas*. Tomo III. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 1981. (Traducción: Luis López Ballesteros).
4. Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, 1995.
5. En su análisis de la noción marxista de fetichismo de la mercancía. Godelier, Maurice. *Economía, fetichismo religión en las sociedades primitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
6. Nos referimos a la política del sentido común, trabajada por Apple, y retomada por Gentili.

Graciela Cappelletti e Especialista en Didáctica na Universidad de Buenos Aires e Profesora de Didáctica de la Universidad Nacional de Quilmes.

Endereço para correspondência:

Amenábar 170 “D” (1426)  
Buenos Aires – Argentina.  
E-mail: gachy@cvtci.com.ar



# NECESARIEDAD TEÓRICA Y VALIDACIÓN DE LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA: algunos problemas

Liliana Alicia Cohen

**ABSTRACT – *Issues on theoretical indispensability and validation of Psychopedagogical Practice.*** The psychopedagogical task focused on learning difficulties has legitimated its intervention by turning to different conceptual marks that served as its starting point for the understanding of the learning problem and for the legitimization of its clinical intervention. Serious consequences for the development of the psychopedagogical practice were arisen from a certain tendency of applying concepts and methods that were built in the midst of theories which are not specifically dedicated to the psychopedagogical field, and from the lack of an epistemological reflection about that fact. This article attempts to enlighten the historical origin of the psychopedagogical practice and to redefine both its object of study and its field of problems, as well as to reflect about some obstacles and possibilities for the development of an intervention theory.

**Key-words:** *intervention practice, intervention theory, subject of knowledge, epistemological vigilance.*

**RESUMEN – *Necesariedad teórica y validación de la Práctica Psicopedagógica: Algunos problemas.*** El quehacer psicopedagógico dedicado a atender la dificultad para aprender ha legitimado su intervención recurriendo a diferentes marcos conceptuales que le sirvieron como punto de partida para la comprensión del problema de aprendizaje y para legitimar su intervención clínica. Una cierta tendencia a aplicar conceptos y métodos construidos en el seno de teorías que no se dedican específicamente al campo psicopedagógico y la falta de una reflexión epistemológica sobre ello, han tenido serias consecuencias para el desarrollo de la práctica psicopedagógica. Este artículo tiene la intención de dar luz sobre el origen histórico de la práctica psicopedagógica y redefinir su objeto de estudio y su campo de problemas; así también como reflexionar sobre algunos obstáculos y posibilidades para el desarrollo de una teoría de la intervención. **Palabras clave:** *práctica de intervención, teoría de la intervención, sujeto de conocimiento, vigilancia epistemológica.*

*“...lo que es habitual, halladlo inexplicable.  
Que lo común os asombre.  
Que la regla os parezca un abuso.  
Y allí donde déis con el abuso  
ponédle remedio.”*

*Bertolt Brecht*

## **Introducción<sup>1</sup>**

La tarea de atender niños con dificultades para aprender ha sido (y es) históricamente adjudicada a la Psicopedagogía. Esta tarea ha sido desempeñada sustentándose en concepciones teóricas diversas que dieron lugar a formas de intervención, a veces contrapuestas.

Tal diversidad conceptual, carente de una rigurosa reflexión epistemológica condujo a eclecticismos y yuxtaposiciones peligrosas para el desarrollo de la práctica y de su validación.

Es inherente a la construcción de toda disciplina el movimiento de avances y retrocesos en el proceso de su formalización conceptual. La historia de su desarrollo permite visualizar obstáculos y señala el camino hacia niveles de mayor objetividad en relación a la naturaleza de sus problemas y de las formas de intervención sobre los mismos.

En relación a la disciplina psicopedagógica parece ser necesario revisar y reformular el campo de problemas que aborda, desde qué lugar teórico lo hace y consecuentemente, cómo caracteriza la naturaleza de los mismos. Qué tipo de intervenciones parecen ser las más eficaces y porqué. En otras palabras: se hace necesario redefinir, cuál es el objeto de estudio de la Psicopedagogía, qué relaciones existen entre los marcos teóricos referenciados y la validez de su implementación en la práctica y cuál es el grado de legitimidad que las intervenciones psicopedagógicas adquieren.

Este artículo se propone dar algunas respuestas a estos difíciles interrogantes. Para ello nos referiremos a las circunstancias histórico-sociales en las cuales emerge la demanda de atención de niños con dificultades. Luego trataremos de delimitar el status epistemológico de la Psicopedagogía, definiremos el campo de problemas sobre los cuales interviene y conceptualizaremos su objeto de estudio. Por último nos referiremos a las relaciones entre marcos teóricos y práctica psicopedagógica y algunas de sus consecuencias en el campo clínico.



## Una breve revisión histórica

La necesidad de diferenciar y dar atención especializada a niños inadaptados por distorsiones o desvíos de conducta y/o de aprendizaje surge, paradójicamente, a partir de la creación de la institución Escuela, en Francia, hacia fines del siglo pasado.

La Revolución Industrial, iniciada en Inglaterra hacia el 1800 y extendida hacia centro Europa, dio inicio al desarrollo de un nuevo orden económico: el Capitalismo. Este se caracterizó por una desigual distribución de los bienes y medios de producción, por la división de la sociedad en clases sociales y por determinado tipo de relaciones entre capital y trabajo.

La Revolución Francesa (1789) con la abolición de la realeza y sus privilegios y la declaración definitiva de la República hacia 1850, posibilitaron la ascensión al poder de la ideología del burgo y la creación del Estado. Con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los nuevos valores vigentes: Libertad, Igualdad, Fraternidad, el Estado asume diferentes funciones para el establecimiento del orden social, como la reorganización del ejército y de las escuelas.

Así, la Comuna de París asume la tarea de organizar la educación, seleccionar los contenidos de la instrucción, reglamentar y legislar un Sistema Educativo público, gratuito, laico y obligatorio. Ello tiene una consecuencia inmediata: la obligatoriedad de la educación lleva a una masificación de la escuela, cuyo objetivo era garantizar una educación igualitaria a todos los ciudadanos.

El discurso de una educación igualitaria con el objetivo explícito de formar e instruir a las futuras generaciones entra en colisión con los imperativos del nuevo sistema de producción económica: mano de obra necesaria para las fábricas. La ampliación de la oferta educativa tenía el objetivo de cualificar a la fuerza de trabajo para el mundo moderno. La Escuela nace así marcada por fines sociales y económicos. Su acción es homogeneizadora y adopta una lógica de funcionamiento interno regida por implícitos afines a los valores sociales y morales pertenecientes a la clase hegemónica.

En un fragmento de un proyecto de ley escolar de 1907 que tenía por objeto la creación de clases y escuelas para niños anormales podemos leer: "Hasta ahora 30 a 40.000 niños fueron dejados fuera de las escuelas a cargo de la asistencia pública y de la beneficencia privada. Estos olvidados tienen una desgracia en común: No pueden ser instruídos junto con los otros niños, necesitan una pedagogía particular. Se tiene la costumbre de designarlos con un término colectivo: los niños anormales"<sup>2</sup>.

¿A qué niños se refiere este proyecto de ley como niños anormales?. Estos niños eran clasificados como indisciplinados, inestables, retrasados, con una actividad cerebral orientada de forma diferente a la del normal y pertenían en su gran mayoría a familia de migrantes, operarios, con discontinuidad laboral, sin resguardo social (Muel, 1981).

En una revista pedagógica francesa del año 1922, un maestro de clase especial resume en un artículo las observaciones en relación al origen socio-familiar de sus alumnos especiales: "...cada 28 niños, existen 18 padres alcohólicos, 10 madres nerviosas inquietantes, 7 alcohólicas y 3 viciosas... Todos los padres, salvo dos, ejercen un trabajo manual: jornaleros, curtidores, fogoneros ...cambian constantemente de oficio, inconstantes, inexactos, perezosos, corren de puesto en puesto hostigados por la falta de trabajo y la miseria. ...traen el color del hollín, andrajosos, audaces, con rasgos duros" ... "Algunos niños de estas familias están realmente muertos de hambre..."(Lacoste, 1981, p. 139-140).

Hacia 1905 son llamados dos psicólogos experimentales, Binet y Simon con el fin de crear "instrumentos científicamente válidos" para diferenciar aquellos que podían permanecer dentro de los límites del sistema educativo de aquellos que debían ser enviados a instituciones especializadas en función de sus dificultades individuales. Así es creado el primer test de inteligencia, conocido como test de Binet-Simon.

Aparece la demanda de un cuerpo de conocimientos científicos e instrumentos de evaluación y clasificación nosográfica en el campo médico-pedagógico que permita discriminar científicamente quien no podía permanecer dentro del sistema. Es decir hay un uso de conocimientos producidos en el campo médico, psicológico y pedagógico con el fin social de legitimar la acción discriminadora de la escuela. Surge también la necesidad de un cuerpo de profesionales especializados que atienda psico-pedagógicamente a estos niños.

No se trata de cuestionar la necesidad y validez de conocimientos sino de explicitar el uso de estos discursos. Vemos, en este caso, como la ideología científica ha estado al servicio de encubrir las funciones sociales de las instituciones.

El discurso de una educación igualitaria es sustentado en tanto y en cuanto se excluya el conflicto que emerge de la imposibilidad de determinado sector social de satisfacer las expectativas implícitas que el sistema impone. Si la infancia se adapta a la institución escolar es una infancia normal, si no se adapta es una infancia especial. El efecto de la acción homogeneizadora de la escuela transforma las diferencias socio-culturales inherentes al cuerpo social en problema, patología, retraso o deficiencia individual.

Esta tendencia a la "naturalización" de lo social es una marca de la filosofía Positivista de principio de siglo, que atraviesa los desarrollos científicos y prácticas sociales, tanto en el campo de la salud mental y física, como en el campo educativo (Stolkiner, 1987).

Salvando las distancias históricas, las nomenclaturas y explicaciones científicas, es posible reconocer en este breve recorrido histórico profundas similitudes en relación a la situación actual de producción de fracaso, repetición y

deserción escolar de un gran número de niños pertenecientes a los sectores sociales más desventajados. Pero cabe más una reflexión: ¿porqué un número creciente de niños pertenecientes a clases sociales más favorecidas, con un desarrollo intelectual esperable no consiguen aprender dentro de la institución escolar?.

Estos niños son encaminados también a una atención psicopedagógica, precisan de aulas recuperadoras fuera de la escuela, para poder responder con los contenidos que ella exige para la aprobación.

¿Es posible interpretar este hecho meramente como efecto de problemas individuales-familiares?. ¿Que otra lógica da sentido a estas dificultades para aprender?. Queda abierta esta cuestión a indagaciones futuras.

## **El nacimiento de la Psicopedagogía como práctica de intervención**

La reflexión anterior sobre las condiciones históricas y sociales en las cuales surge la demanda de atención de niños que no podían aprender en la escuela y la emergencia de una práctica profesional llamada a responder esa demanda; nos permite comprender algunas de las vicisitudes de la práctica psicopedagógica: 1) históricamente esta práctica profesional ha mantenido su espacio de intervención en los márgenes del sistema educativo; entre la escuela y el médico-neurólogo.

2) Si bien la Psicopedagogía parece reconocer discursivamente una posible acción pedagógica como productora de dificultades, centralizó su intervención en el tratamiento del niño y su familia. De esta forma conciente o inconcientemente ha afirmado su creencia que la causa del problema es “naturalmente” individual: por razones orgánicas, familiares o socio-económicas. Este tipo de práctica ha actuado desconociendo que el aprendizaje es un acto social, prolongando el etiquetamiento que la escuela hace del niño.

3) La práctica psicopedagógica estuvo comprometida en responder a la demanda de atención diagnóstica y terapéutica, para trabajar en la recuperación de lo que les faltaba a los niños para poder pertenecer al sistema. El haber quedado atrapada en responder a esta demanda, sea quizás, una de las razones que obstaculizó la explicitación de preguntas y la definición de problemas que conducen a una investigación más rigurosa en el campo clínico como en el institucional para su desarrollo teórico.

Como referencia, podemos pensar en el desarrollo conceptual a partir de un otro problema clínico.

A fines del siglo pasado, un médico neurólogo vienés, Sigmund Freud, recibe pacientes con un tipo de sintomatología: sofocaciones, parálisis, tics. Inervaciones o inhibiciones de funciones corporales afectaban a sus pacientes.

Las explicaciones organicistas y los tratamientos medicamentosos caracterizaban a la medicina de la época. Sin embargo, en función de su trabajo clínico, Freud descubre que los síntomas somáticos de sus histéricas no eran de origen orgánico. Así abre espacio para una cuestión crucial: esta patología somática no es de orden orgánico sino manifestación sintomatológica, efecto de un otro orden. Este problema lo condujo a una investigación rigurosa en la clínica y al descubrimiento de los fenómenos inconcientes. Este campo de fenómenos, su lógica y funcionamiento se convertirán en el objeto de estudio de los desarrollos psicoanalíticos. Estos desarrollos desembocan en una teoría del aparato psíquico, una teoría psicopatológica, una interpretación metapsicológica; y luego en complejas conceptualizaciones a respecto de los procesos de subjetivación humana. Más aún, condujo a la construcción de métodos de investigación en el campo de los fenómenos inconcientes y de técnicas de intervención sobre ellos. El Psicoanálisis se constituye en este sentido como una ciencia; definiendo su campo de problemas, su objeto de estudio, sus métodos y técnicas de indagación e intervención. A partir de un problema clínico se abrió un espacio para la investigación y la formalización conceptual. La formalización teórica al mismo tiempo que tiende a dar significación al complejo objeto de estudio, legitima la práctica clínica. Si bien sus tesis tienden a la objetividad, no se presentan como acabadas, quedando abierta la posibilidad de su reformulación y resignificación futuras con la consecuente transformación de las formas de intervención clínica.

La disciplina psicopedagógica tiene otro nacimiento y esta diferencia es decisiva. Ella nace en el seno y como producto de prácticas sociales educativas. Su intervención no emerge a partir de un problema clínico. La práctica clínica es “su forma de responder” a la demanda social.

Al referirse al campo de la Salud y la Educación, Alicia Stolkiner afirma que... “los problemas (en estos campos) no se presentan como objetos (científicos, recortados de lo real), sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos” (Stolkiner, 1987, p. 315).

La disciplina psicopedagógica parece constituirse como una de esas prácticas sociales que inicialmente se dedicó a tratar a los niños que no podían aprender y luego extendió su acción a las instituciones educativas.

Podemos delinear ahora el campo de problemas sobre los cuales ejerce su tarea, como un campo definido por los procesos de aprendizaje y de adquisición de conocimientos. Sus intervenciones se dirigen a la prevención (social e institucional), a la atención clínica de diagnóstico y tratamiento, como así también a la construcción de estrategias para la transformación de las formas de aprender dentro de la escuela.

Su status epistemológico parece ser el de una disciplina caracterizada por un conjunto de prácticas de intervención sobre este campo de problemas.

La multiplicidad de cuestiones que caracteriza al campo del aprendizaje y la necesidad de argumentaciones, nos conducen a pensar que la Psicopedagogía se dirige hacia una actividad interdisciplinaria sustentada “por campos conceptuales, articulados en prácticas sociales, alrededor de situaciones problemáticas” (Stolkiner, 1987, p. 313).

## **El sujeto de conocimiento**

La forma de caracterizar nuestros problemas depende de las teorías referenciadas. Al mismo tiempo, es apartir de mis problemas y objetos que recurriré a las explicaciones conceptuales desarrolladas en mi comunidad científica más adecuadas para su interpretación. Es en la interacción dialéctica entre los marcos teóricos y la investigación y reflexión rigurosa sobre mi objeto de estudio, que será posible construir y reconstruir conceptualizaciones que legitimen la práctica.

La elección de las teorías de referencia no es ingenua. Exige un compromiso con los presupuestos epistemológicos y ontológicos que las sustentan y también una coherencia y consistencia epistémicas entre estos supuestos básicos.

El objeto de estudio de la Psicopedagogía es el Sujeto de Conocimiento. ¿Desde qué lugar teórico lo conceptualizamos?.

En primer término debemos aclarar de qué Sujeto hablamos. Necesitamos explicitar como entendemos la constitución de un ser humano en ser de cultura, ser de lenguaje. Adherimos a la tesis psicoanalítica que da cuenta de los procesos de subjetivación humana. Entendemos al Sujeto como sujeto simbólico, constituido a partir de un Otro que lo marca míticamente. En el mito se subjetiva, se significa en su singularidad. Atravesado por estas significaciones asumirá un lugar para sí mismo, para los otros. Es en la trama de las relaciones intersubjetivas donde su aprendizaje cobra sentido, desde donde se significa como sujeto de conocimiento y desde donde significa también lo que aprende.

En otras palabras: para poder conocer la realidad y pensar sobre ella es necesario un sujeto constituido; por otro lado para que los objetos cobren sentido para su apropiación, es necesario que evoquen algo en relación a las inscripciones inconcientes. La relación Sujeto-Objeto no es directa, sino que está mediatizada por la estructura inconciente.

El Psicoanálisis parece colaborar con explicaciones valiosas para acercarnos a problemas clínicos: la interpretación del fenómeno transferencial, la teoría psicopatológica que colabora con nuestros diagnósticos diferenciales, aportes para pensar las relaciones entre saber inconciente y conocimiento, etc.

Si conceptualizamos a nuestro objeto de estudio como Sujeto de Conocimiento necesitamos tener una profunda comprensión del desarrollo cognoscitivo

y de los procesos de aprendizaje. Sin comprender como un niño aprende no tenemos parámetros para pensar si ese niño está o no obstaculizado en su aprender.

Adherimos a la teoría explicativa del desarrollo intelectual de Jean Piaget y a sus tesis del funcionamiento psicológico que subyace a los procesos de aprendizaje. Nos referimos a conceptos centrales de la teoría, como el concepto de acción cognoscitiva, los mecanismos funcionales de la adaptación y organización intelectual, la teoría de la equilibración. Su método psicogenético – método clínico-crítico – es un valioso instrumento de indagación de las formas singulares de hipotetización e interpretación original que el Sujeto hace de los objetos y de las razones que están por trás de sus respuestas.

Sintéticamente, esta teoría postula que el desarrollo intelectual y los procesos de aprendizaje se producen en el seno de una interacción dialéctica caracterizada por una acción psicológica, estructurada y estructurante de lo real, productora de significaciones. Es en el seno de esta interacción que Sujeto-Objeto de conocimiento se construyen mutuamente, pasando por momentos de relativa estabilidad, ruptura del equilibrio momentáneo, siendo restablecido por reformulaciones y reorganizaciones superadoras, alcanzando niveles superiores de organización intelectual, más estables y flexibles. La relación Sujeto-Objeto no es directa sino que está mediatizada por la organización intelectual y su acción transformadora de lo real.

Desde otra perspectiva no podemos desconocer que todo proceso de aprendizaje se da dentro de contextos socio-culturales e institucionales. Esta contextualización trasciende la interpretación de “lo social” como una causa externa que puede influenciar el aprender. No estamos postulando que la dificultad para aprender puede ser efecto de la pertenencia de clase o efecto de carencias culturales y/o lingüísticas.

Todo Sujeto de Conocimiento es un Sujeto Social, constituído en una historia de aprendizajes en función de sus prácticas sociales cotidianas. Es en el seno de estas prácticas que aprehende valores culturales, formas de comportamiento verbal, gestual, formas de interacción con los otros y con los objetos.

Asimismo, los objetos de conocimiento no se presentan como objetos puros, sino recubiertos por un “embalaje social” (Castorina, 1984, p. 221) que precede a la interacción. En las interacciones cotidianas el Sujeto se apropia de objetos sociales. Hay una jerarquización en la adquisición de determinados objetos culturales en detrimento de otros, en función del valor y significado social que ellos portan en las prácticas cotidianas de su medio socio-familiar.

Lo “social” se entreteje desde dentro del proceso de interacciones cognoscitivas, por eso no lo influencia desde afuera, sino que lo constituye y lo modela.

## Las relaciones entre las teorías y la práctica psicopedagógica

Hemos conceptualizado a nuestro objeto de estudio referenciándonos en conceptos psicoanalíticos, de la Psicología Genética y de teorías sociales del desarrollo cognitivo.

¿Cómo caracterizaríamos las relaciones entre las teorías y su implementación en la práctica Psicopedagógica?

Las teorías referenciadas han surgido a partir de problemas teóricos, clínicos, distantes de las cuestiones específicas que caracterizan al campo psicopedagógico. Por ejemplo, la Psicología Genética es una ciencia creada para responder a problemas epistemológicos. El Psicoanálisis, como ya dijimos surge por cuestiones clínicas y define la especificidad de su objeto en el campo de los fenómenos inconcientes. Las teorías sociales e investigaciones interculturales se preguntan por las formas del desarrollo intelectual en diferentes culturas, cuestionan la universalidad del desarrollo, estudian las diferencias en función de los medios socio-culturales. Las investigaciones socio-cognitivas se dedicaron a echar luz sobre los efectos de la interacción social como catalizadora del progreso intelectual.

Como vemos si bien estas teorías pueden colaborar con algunas explicaciones, ninguna de ellas aborda la especificidad del proceso de aprendizaje del Sujeto psicológico. Es apartir de su historia intersubjetiva, su pertenencia socio-cultural y las vicisitudes de sus aprendizajes cotidianos y escolares que se moldean formas y significados singulares, a partir de los cuales el Sujeto se vincula con los otros, con los objetos de su medio, con los contenidos escolares. Estas teorías no explican las vicisitudes del Sujeto de Conocimiento. Tampoco prescriben como realizar un proceso diagnóstico ni de tratamiento, y colaboran parcialmente a la hora de idear estrategias de intervención en las escuelas.

Hay una creencia imaginaria a respecto del acabamiento de estas teorías, sobre el carácter definitivo de sus hipótesis, y de su capacidad explicativa fuera de los límites de su campo de problemas (Castorina, 1989). Es una ilusión suponer que existe una teoría que anteceda a la acción, como si fuese un Saber Racional Omnicomprensivo, preconstruído a la acción, listo para ser aplicado y que pueda explicar en toda su complejidad cuestiones que caracterizan al campo psicopedagógico.

Cada desarrollo científico tiene el objetivo de explicitar el problema teórico que lo constituyó. Sus conceptualizaciones, como también sus métodos de indagación son legítimos dentro del campo de problemas por el cual surgen y dentro de su red conceptual. Una aplicación directa a otro campo de problemas no garantiza la validez de sus hipótesis.

La Psicopedagogía necesita referenciarse en otros cuerpos teóricos para recortar su objeto, para interpretarlo y para intervenir en él; pero la sacralización

de su uso tanto conceptual como metodológico “estatiza la teoría y no enriquece nuestro campo, hay solamente pura aplicación sin producción de conocimiento en sentido estricto” (Castorina, 1989, p. 221).

Analizaremos dos situaciones donde la práctica Psicopedagógica parece trasladar de forma directa conceptos y métodos válidos para otras disciplinas a su campo de trabajo.

Es sabido que en el proceso diagnóstico la Psicopedagogía usa las pruebas de indagación operatoria ideadas por la Escuela de Ginebra. Esta metodología de indagación psicológica tuvo como objetivo primero obtener datos para la reconstrucción de los procesos psicológicos que subyacen a la apropiación de nociones físicas y lógico-matemáticas. Estos datos fueron interpretados psicogenéticamente y a la luz del método estructural permitieron a Piaget y su equipo explicitar la lógica que está por trás de los comportamientos cognoscitivos de los niños y su formalización en niveles estructurales de desarrollo. A posteriori permitieron realizar reflexiones de orden epistemológico (por ej. el papel que cumplen la experiencia y la percepción en la adquisición de nociones, etc.). Se trata de indagaciones psicológicas experimentales dirigidas al Sujeto Epistémico.

Nuestra práctica diagnóstica no es experimental sino clínica. El objetivo del diagnóstico lejos está de dirigirse al Sujeto epistémico. Nuestro problema es acercarnos a la modalidad que tiene el niño para aprender. Nuestro objeto diagnóstico es, entre otras cosas, hipotetizar a respecto de la singularidad que asume el funcionamiento intelectual cuando interactúa con objetos culturales, con contenidos escolares en situaciones contextualizadas. Para ello nuestra indagación clínica debe dirigirse a la comprensión de las formas de desplegar sus hipótesis, su grado de flexibilidad o rigidez, qué tipo de fluctuaciones y regresiones hay en sus respuestas, si hay o no discordancias en sus producciones, los tipos de contradicción, los modos de vínculo que establece con el psicopedagogo, con los objetos, su ritmo de elaboración, etc. (Ribaupierre y Schmid-Kitsikis, 1976; Schmid-Kitsikis, 1994).

Pero esta indagación clínica es inviable si utilizamos las pruebas operatorias así como aparecen en los textos piagetianos, pues ellas no fueron creadas para ese fin. Obtendremos, en todo caso, respuestas del niño que permitan saber a respecto de su nivel estructural, pero estaremos lejos de conocer la especificidad de sus formas de pensar y que relación ello puede tener con su problema de aprendizaje. Es decir nos alejamos del Sujeto clínico. Trasladar de esta forma el método de indagación operatoria a los fines de la clínica psicopedagógica resultó estéril.

La segunda situación que comentaremos se refiere a la creencia en el poder omnicompreensivo de determinadas tesis psicoanalíticas para interpretar “todo” lo referido al Sujeto. Nos referimos a las concepciones básicas de Sujeto escindido del inconciente, Sujeto del deseo. Cierta práctica psicopedagógica



ha generalizado esta concepción de la subjetividad para explicar todo problema de aprendizaje como manifestación sintomática que alude a una escena inconciente, a la cual devela y encubre. Desde esta perspectiva la causalidad de la dificultad se sitúa por fuera de los procesos de aprendizaje como si el niño hubiese aprendido y no pudiese actualizar sus conocimientos en función de los significados inconcientes. La intervención clínica psicopedagógica se mimetizó con la psicoanalítica perdiendo especificidad. Dirigíamos nuestra intervención con el fin de develar la escena inconciente, esperando casi mágicamente que después de hacer conciente lo inconciente el niño actualizase lo aprendido. Lejos estamos de desconocer la posibilidad de producción de un síntoma en el campo cognoscitivo. Pero nuestra reflexión, a posteriori, sobre los efectos clínicos de esta práctica psicopedagógica, dejó al descubierto nuestra indiferencia hacia la especificidad del funcionamiento psicológico inherente al aprender, del cual el Psicoanálisis nada dice, pues no es su problema. Desconocimos también el papel que ejerce el Objeto de conocimiento en todo proceso de adquisición y las vicisitudes problemáticas propias a su aprendizaje. Por último, esa sobregeneralización interpretativa nos impidió reflexionar a respecto de la producción de dificultades para aprender generadas por determinadas prácticas pedagógicas.

Imposible sería analizar aquí todos los obstáculos que surgen a la hora de implementar conceptos teóricos en nuestra práctica.

La disciplina psicopedagógica puede y debe interpelar a los corpus teóricos existentes, pero partiendo de sus problemas específicos y asumiendo una actitud interrogativa. Conuerdo con el Prof. Castorina cuando afirma que la “Psicopedagogía partiendo de la originalidad de su campo de trabajo, de la índole de sus problemas puede seleccionar los aspectos significativos de las teorías, y recrear sus hipótesis, reformular sus instrumentos metodológicos y de intervención para adecuarlos a sus cuestiones” (Castorina, 1989).

La originalidad de nuestro campo de trabajo no debe ser oscurecida por argumentaciones que no surgieron para atenderla. La distancia existente entre la interpretación posible y la índole de nuestro problema podría convertirse en un verdadero desafío para el desarrollo de una teoría de la intervención psicopedagógica.

La validación de nuestra práctica se dará dentro de un complejo proceso de investigación rigurosa y reflexión conceptual por un lado y por otro, por la eficacia de nuestras intervenciones. Ello implicará un proceso de toma de conciencia y abstracción de las acciones conceptuales involucradas en ellas.

Concluyendo: la construcción de una teoría psicopedagógica implica un desarrollo conceptual que desemboque en una teoría interdisciplinar de la intervención en el campo del aprendizaje. Para ello será necesario:

- 1) Definir el campo de problemas y el objeto de estudio, cuidando la originalidad de sus cuestiones.

2) Apropiarse seriamente de los corpus teóricos y sus metodologías que juzguemos más adecuados.

3) Asumir una actitud crítica y reflexiva frente a ellos. Interrogarlos, exigiendo una abertura de sus hipótesis para su reformulación. Revisar sus técnicas de indagación e intervención a la luz de nuestros objetivos, ya sean clínicos o institucionales. En otras palabras extender las conceptualizaciones hacia nuevos problemas. Así las teorías se fortalecen y nuestra práctica cobra más objetividad.

4) Será necesario asumir una actitud de rigurosa vigilancia epistemológica. Por un lado para no mal usar y deformar los conceptos y técnicas construídas por otras teorías, pues de lo contrario las obligaríamos a decir lo que no dicen. Por otro, perderíamos la posibilidad de interpretar lo que no sabemos y de recrear formas para indagarlo.

Necesitamos dejar un espacio para la diferencia, con la precaución de no alienarla con saberes ya dados. Pensar rigurosamente sobre esa diferencia no nos conducirá a la Verdad en Psicopedagogía, pero seguramente estaremos caminando hacia conocimientos más legítimos sobre el aprender.

#### Notas

1. Este artículo es una versión modificada del texto pronunciado en el VIII Encuentro Estadual de Psicopedagogía de Rio Grande do Sul. Porto Alegre – Brasil – 1999.
2. Extracto del un Proyecto de ley, presentado a la Cámara de Diputados en 1907, Francia. Arch. I.P.N. Dossier 113, manuscrito de G. BAGUER; en Muel. F: *La Escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*. En Espacios de Poder, Ed. La Piqueta, Madrid, 1981, Pág. 129.

#### Referências Bibliográficas

- CASTORINA, J. A. Algunos aspectos sociales del desarrollo cognoscitivo. En: *Temas de Psicopedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1984.
- \_\_\_\_\_. Los Obstáculos Epistemológicos en la Constitución de la Psicopedagogía. En: *Castorina y otros. Problemas en Psicología genética*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 1989.
- LACOSTE, Observation d'une classe d'anormaux. *Revue pédagogique*, 1922. En: MUEL F.: *La Escuela Obligatoria y la invención de la infancia anormal*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- MUEL, Francine. *La Escuela Obligatoria y la invención de la infancia anormal*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- RIBAUPIERRE, R y SCHIMID-KITSOKIS: Du Sujet épistémique au Sujet clinique. En: *Archives de Psychologie*. Genebra, v. XLIV, n. 171, 1976, Ginebra.

SCHIMID-KITSIKIS. *Teoria e clínica do funcionamento mental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STOLKINER, Alicia. Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de Salud y Educación. En: Elichiry N. (Comp.): *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

Liliana Alicia Cohen é psicopedagoga clínica de crianças e adolescentes e professora no Curso de Especialização em Atendimento Clínico do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Endereço para Correspondência:

Rua Padre João Batista Reus, 1368  
91920-000 – Porto Alegre – RS  
Telefone/FAX: (051) 241.3794



# RESENHA CRÍTICA

**LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.**

## Pedagogia e infância: provocações salutares

**Carlos Henrique Kessler**

Autor conhecido no país, desde a publicação de “De Piaget a Freud”, Leandro de Lajonquière tem sido convidado para eventos, cursos, palestras, supervisões e bancas. A interlocução advinda desses momentos, aliada a diversos projetos de pesquisa que desenvolve, ao prosseguimento de seus estudos, exame da literatura (principalmente a pedagógico-psicanalítica), tem-lhe possibilitado levar adiante seu trabalho de produção teórica, que vem sendo publicada em revistas de educação e de psicanálise. O livro aqui comentado avança a partir dessa produção, permitindo acompanhar como se deu seqüência ao pensamento do autor. Dedicar-se à abordagem da educação, agora desde os marcos da psicanálise. O autor indica ter feito definitivamente o caminho anunciado no título de sua obra anterior (de Piaget a Freud) e, mais até, de Freud a Lacan e Mannoni. Trabalha a educação desde a perspectiva do processo de subjetivação do sujeito. Propõe uma espécie de raio-x do que vem a caracterizar como mal-estar na pedagogia, contestando aquilo que vai denominar como discurso (psico)pedagógico hegemônico. Temos um trabalho denso, metódico, que explora os argumentos em detalhe; mas, principalmente, um texto com posicionamento explícito e provocativo. Lajonquière não recua em dizer como entende a situação pedagógica-educacional e assim – nos parece – não permite uma leitura acomodada: mérito indiscutível dessa obra, convoca ao debate e à reflexão aqueles que trabalham na área, particularmente aos que intervêm desde perspectivas vinculadas à psicopedagogia escolar, à psicologia e à psicanálise.

Difícil uma resenha de texto tão rico em conteúdos e detalhes. De uma certa forma, no mínimo cada parágrafo teria elementos a serem considerados. Sabendo que várias reflexões importantes ficarão de fora, seguem, a título de início de debate, algumas impressões, na tentativa de convocar para leitura. Cada um dos cinco textos, mesmo que possam ser tomados independentemente, cercam, por diferentes flancos, algumas questões.

No primeiro ensaio – “A (psico)pedagogia, a psicanálise e a impossibilidade da educação” – é proposta uma interpretação das ilusões pedagógicas de nossos dias. Segundo o autor coloca, a educação sempre carregou em si uma certa impossibilidade, mas de tempos para cá há uma forma de lidar com esta impossibilidade, que conduz a um impasse no processo de subjetivação inerente à educação. Perante esta dificuldade, o homem moderno oscila entre reduplicar a aposta educativa (contexto europeu) ou renunciar ao ato (Brasil). Aqui, assistimos ao inflacionamento da preocupação com o (psico)pedagógico, sem qualquer injunção à disciplina intelectual. Faz-se então a distinção entre pedagogia e educação, criticando-se a visão contemporânea psiconaturalista da primeira, que visaria a uma adequação natural entre a intervenção de quem ensina e o estado psicomaturation dos alunos. Essa tendência indicaria uma objetivização/cientificização do ato pedagógico/educativo e a retirada de um sujeito que decide/é responsável. E, nesse sentido, Lajonquière, opõe, advindos da psicanálise, alguns senões. Para o autor, uma educação, longe de ser, como supõe a (psico)pedagogia moderna, o resultado de um “ajuste ao meio” atual ou futuro, graças ao desenvolvimento de um saber natural, é, ao contrário, o efeito da produção de um lugar numa história, para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado (sem que isso implique endossar o voto tirânico tradicionalista). A fórmula ‘educar para o futuro’ amarra-se à ilusão da superação da história parental.

No segundo e mais denso dos textos – “As formas da ilusão” –, retoma a crítica do que denomina como discurso (psico)pedagógico hegemônico, avançando na contribuição possível da psicanálise.

Nas últimas décadas, os problemas de aprendizagem, de indisciplina e até acontecimentos violentos passam a se destacar. O que teria acontecido com o lugar que a escola ocupa no imaginário social, para que a violência entre? Se o cenário escolar torna-se permeável à violência adulta, é porque a “criança” também não é mais a mesma...

Lajonquière renova a discussão sobre o “psicologismo”, já denunciado pelas psicologias sociais e educacionais nos anos 80. Distingue psicologia (fundada no desconhecimento da impossibilidade estrutural de obter este saber sobre a singularidade) da psicanálise. Para esta última, o sujeito está implicado em todo ato. Opera, de forma não manifesta no imaginário escolar, um amálgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica.

A partir daí, volta a debruçar-se sobre a questão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. Tal como é caracterizado nos Parâmetros Curriculares

Nacionais, a intervenção pedagógica, sustentada em nome do interacionismo e do construtivismo pedagógico, apenas cria condições de desenvolvimento daquilo que se supõe já existindo em potência.

O autor passa então a considerar aspectos relevantes da subjetividade contemporânea. O espírito pedagógico hegemônico responde à violência que invade as escolas, na contramão dos valores não imediatistas que inspiraram a tradição educativa. Vê-se o cotidiano tensionado em direção ao futuro, não mais ao passado. Em lugar de manter-se o fio da tradição que outrora fez a escola impermeável à violência urbana, responde-se com a mesma lógica que impera nas ruas. Coloca que, se o mal-estar pedagógico (ineficácia) é derivado do espírito moderno; e o impasse é desmontável apenas fazendo referência ao passado; então, nada impede os educadores de se desvencilharem de tamanho padecimento... abrindo mão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. Articula, assim, uma das preocupações centrais do artigo, a violência, com a questão do sintoma social contemporâneo, oferecendo uma solução: as crianças só aprendem a haver-se com as leis e a ética, na medida em que vivem num estado de direito e não no mundo das razões psicológicas.

No terceiro texto – “A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil” –, encontramos, além de um reconhecimento, homenagem a Mannoni e a experiência de Bonneuil, os pilares para o questionamento feito à tese da adequação natural entre as capacidades cognitivo-afetivas dos escolares e a “racionalidade didática” da intervenção pedagógica. Essa hipótese-ilusão acabaria por eliminar a cota de esforço subjetivo, embutido no ato educativo. Temos no cotidiano educativo geralmente disponibilizado as “crianças especiais” o paroxismo do processo de psicologização da educação. Quanto às crianças e jovens de Bonneuil, estes não são merecedores de nenhum tipo de cuidado pedagógico especial:

“Porque não sendo a educação uma estimulação mais ou menos metódica, mas a fecundação nas crianças e jovens da possibilidade de se tornarem adultos, subverte-se o espírito científico disciplinar da dita educação especial. A subversão da noção chave de individualidade psicológica em desenvolvimento acaba possibilitando que aconteça uma educação à seca, isto é, que uma criança ‘de Bonneuil’ venha no futuro a poder usufruir, como um adulto, do desejo.” (p. 111-2) A terapêutica de toda educação consiste em curar a criança do infantilismo.

Então, Bonneuil interessa a Lajonquière por subverter a idéia-pivô do raciocínio (psico)pedagógico hegemônico. É o seu avesso. As tarefas cotidianas “definem o cotidiano de uma cultura dada (...) quando ensinamos algo a uma criança colocamos, (...), em ato nossa fantasmática... a iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos uma lógica operativa que transcende o campo fantasmático no (...) qual estamos (...) tomados (...) um pedaço da cultura, um universal, um fragmento de liame social.” (p. 123) Quando a cultura se (psico)pedagogiza, sua dimensão universalizadora perde estofamento. No mundo desta, tudo é desvio a respeito

de uma norma de desenvolvimento natural, buscam-se objetos perfeitos, passíveis de um cálculo científico-disciplinar especial.

A partir de Bonneuil, avança na análise do caráter da presença da psicanálise na educação. A psicanálise se apresenta possibilitando uma ‘*éclairage*’ (“clareagem”). Interpõe-se entre a educação e o ideário (psico)pedagógico moderno, possibilitando o desdobramento do processo educativo que a pedagogia moderna veio tornar impossível.

Ainda, outra temática desenvolvida no capítulo: se alguém é levado a ocupar uma posição educativa, é na esperança de vir a saldar uma dívida simbólica que contraiu com aqueles adultos que foram significativos para ele. A educação visa articular um mandato restituidor de uma ordem sempre perdida. Encontra-se aqui o nó da divergência do autor: “pretender ‘educar’ em nome da natureza é negar aos pequenos a possibilidade de que venham a usufruir do desejo que os humaniza” (p. 141).

No quarto ensaio – “Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas” –, o autor efetua a discussão psicanálise e educação, de um ponto de vista interno à psicanálise. Nesse sentido, Lajonquière faz uma retomada de posições expressas por alguns psicanalistas, já consolidadas a respeito desse tema. Opõe ao conhecido trabalho de Millot (“Freud antipedagogo” – em que trata da a disjunção entre psicanálise e educação), o de Cifali (“Freud pedagogo?”). Esta última propõe que, embora a psicanálise não seja conclusiva em matéria de educação, isso não implica uma renúncia ao trabalho no contexto da conexão psicanálise/educação. Lajonquière volta à contribuição de Mannoni (uma educação que não seja pedagógica é aquela que reconhece o desejo). Diferencia educação – efeitos subjetivantes, formativos, deixados para a criança da relação com os adultos – de pedagogia – conjunto dos saberes positivos sobre os meios e fins da educação. Logo, a disjunção psicanálise/pedagogia não se aplica ao binômio psicanálise/educação.

O autor indaga sobre a relação educação/pedagogia, em consonância com outro tipo de aproximação da obra freudiana, na esteira das relações indivíduo/cultura. Toma a idéia de ilusão, central a todo o livro, na linha do texto “O futuro de uma ilusão”, onde Freud toma a religião (aqui ressaltado seu papel enquanto discurso e proposta hegemônica, no contexto educacional da época) como forma de ilusão. Nessa direção, propõe tomar o “educar para a realidade”, expresso por Freud, como sendo oposto àqueles preceitos religiosos. Logo, educar para a realidade ... do desejo.

Em conclusão, aponta que a educação atual está impregnada de fundamentalismo naturalista, da mesma forma que anteriormente era central a ilusão religiosa! E, assim, torna-se capaz de erradicar a vontade de saber. A recusa do desejo implicado nas ilusões (psico)pedagógicas atuais pode dar margem a que as crianças venham a adoeecer de resignado cinismo.

No quinto texto – “O erro de renunciar a educação” –, o autor extrai consequências ético-políticas em relação ao tema, encaminhando algumas “solu-

ções” para as interrogações lançadas ao longo da obra. Aponta para que não se perca o horizonte da educação enquanto elemento formador tanto de subjetividades quanto de cultura.

Estamos no registro dos ideais (imaginários e simbólicos), do dever ser e da dívida com os que nos situam no mundo. A forma como se tratam os ideais é inseparável daquela com que se pretende educar. Lajonquière identifica uma mudança na relação adulto-criança (portanto, uma mudança no sintoma social): adultos de hoje apresentariam uma propensão a degradar o estatuto simbólico da educação; quando se endereçam a uma criança, não o fazem em cumprimento de um “dever ser” retroativo, mas na ilusão de que a esta nada falte no futuro, fazendo o possível para poupá-la das limitações inerentes à educação, que ecoam como ferida narcísica. Só que isto mina os próprios fundamentos do ato educativo!

Ensinar e aprender “por amor” torna-se um mandato freqüente, mas insustentável. O discurso (psico)pedagógico hegemônico se articula em torno da ilusão de ser possível programar a fabricação de um ser ideal-natural, o que condena o cotidiano escolar a ser tensionado em nome de um futuro. Lajonquière considera assim, ser plausível que o sistema escolar tenha começado a fraquejar após o processo de psicologização do cotidiano escolar. É notório o deflacionamento simbólico do dispositivo escolar hoje em dia. Formam-se recursos humanos precários, governantes levam adiante campanhas de difamação da tradição escolar, gastam o escasso dinheiro disponível com a “pedoburocracia”...

Neste livro o autor afirma que o fato de que uma sociedade estar tomada por uma lógica narcísica onipresente não parece ser um desdobramento inelutável da modernidade (como se pensa, por exemplo, em alguns meios psicanalíticos): conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e se articulam em toda a educação. O autor finaliza apontando que o tamanho do fracasso escolar de um país é proporcional à degradação de suas leis, portanto, ao tamanho da renúncia à educação.

Vemos, como colocado ao início, algumas direções polêmicas possíveis:

a) Cognitivistas, behavioristas e educadores “tradicionais”: poderiam seguir interrogando por que não se buscar um saber científico positivo (logo adequado à “realidade”, descobrindo a “verdadeira natureza” do funcionamento humano) sobre como deveria ser a educação adequada;

b) Ao identificar e questionar o discurso (psico)pedagógico hegemônico subjacente à atual realidade escolar, como seguindo o figurino interacionista-construtivista, o autor afasta-se, realiza uma espécie de exorcização – de um viés ao menos – da leitura piagetiana, com a qual ele era em alguma medida identificado por muitos até aqui. Isso provavelmente deverá provocar dentre os movimentos de acomodação, necessários a sua assimilação nesta nova posição, a explicitação de algumas divergências de interpretação daqueles que possivelmente não concordem com a colagem da perspectiva piagetiana com a leitura da “naturalização”, levando o debate adiante;



c) Mas, como o privilégio dado pelo próprio autor é à psicanálise, nos dedicaremos aqui mais demoradamente a explorar uma questão específica. Lajonquière sustenta, em praticamente todos os momentos de seu texto, a defesa da escola e da educação, como se dando a partir da imersão na cultura, nos traços simbólicos, na via do ideal do eu. Questiona, inclusive, a posição de psicanalistas que se posicionam pela via do “inelutável desdobramento narcísico da modernidade” (eu ideal), que “pode ser pensada como mais uma vicissitude histórica da subjetividade (...), invenção sintomática do homem moderno” (p. 97). Com o auxílio de Foucault, chega a: “que a história tenha (...) ‘acabado’ assim, não significa que deva sê-lo de direito (...) uma das formas para sairmos do atoleiro moderno de pretender viver no futuro é ir, na contramão, (...), e fazer referência ao passado” (p. 100-1). Bem, sabemos não ser assim tão fácil reinventar identidades, desconhecendo que o presente ele mesmo é consequência de eventos nos quais estamos entremeados, mesmo que não queiramos saber deles. Até essa demanda quanto ao futuro não pode escapar de já trazer implícita uma transmissão da tradição. Não seriam as próprias mudanças que a educação vem sofrendo um efeito dos ideais adultos, como o próprio texto aponta? Será que o resgate do passado, do respeito à experiência dos mais velhos, é factível em um mundo em que o ideal é ser permanentemente jovem? Nesse caso, caberia apenas trabalhar a partir do fato de que, se está dado assim, ao psicanalista caberia tentar entender o que isto diz do mundo e do(s) sujeito(s) que este mundo tem produzido, pensar o que fazer, qual a intervenção possível e eficaz, em tal quadro. Parece-nos que, embora o autor penda decididamente para a posição de propor o que seria uma interpretação (produzir mudança, ruptura, corte), também oscila, ao questionar se não temos que levar em consideração as mudanças que o mundo coloca. A questão então ficaria entre voltar a uma encruzilhada passada, retomando a via que teria sido a melhor, ou avançar de onde estamos, sem por isso idealizar este lugar a que se chegou. Trata-se então de uma questão aparentemente em aberto que provavelmente venha a ser retomada pelo próprio autor em obras futuras. Porque, de qualquer forma, entendemos que seja consenso que o estado atual da educação no país não agrada a ninguém.

Assim, convidamos os que se sentirem implicados e/ou provocados, a compartilhar a leitura e o debate desta brilhante produção.

Carlos Henrique Kessler é professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Av. Paulo Gama s/nº  
90046-900 – Porto Alegre – RS  
kessler@portoweb.com.br



## RESENHA CRÍTICA

GHIRALDELLI JR., Paulo (org.) *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 2. ed., 328 p.

# Filosofia da educação: cartografia para navegação

**Marcelo Rezende Guimarães**

O que é filosofia da educação? Esta pergunta tem sido constantemente formulada por alunos e professores, na busca do seu sentido e expressão. Sem sombra de dúvida, a filosofia da educação constitui-se numa daquelas disciplinas incômodas, de articulação difícil, de um estranhamento tanto para quem tem formação filosófica, como para quem tem formação na área de educação.

Os navegantes que se aventuram a avançar neste mar conturbado – e é necessário fazê-lo sob pena de destituir a educação da reflexão crítica de sua base teórica –, especialmente os professores de filosofia da educação, podem encontrar um sólido subsídio com a publicação de *O que é filosofia da educação?*, uma coletânea de onze artigos sobre o tema, publicada pela DP & A, recentemente (e já em segunda edição). O título talvez induza a erro, fazendo o leitor esperar encontrar uma resposta puntual à questão ou um manual de filosofia da educação. Trata-se mesmo da cartografia da temática, do inventário necessário do *status quaestionis* e, sobretudo, do perguntar filosófico, origem e estrutura de toda filosofar: o que é isto que fazemos, isto, filosofia da educação?

Paulo Ghiraldelli Jr. abre o livro com o texto *O que é filosofia da educação – uma discussão metafísica*, onde percorre a trajetória do pensar filosoficamente a educação desde o início da modernidade até a reconstrução da filosofia da educação pelo neopragmatismo nos tempos contemporâneos. O autor situa historicamente o nascimento da noção de infância e da filosofia da educação no advento da modernidade e mostra como a metafísica da subjetividade, especialmente as filosofias elaboradas por Descartes e Rousseau, pretenderam fundamentar todo e qualquer saber – e também o saber pedagógico – e determinaram o caminho da busca da verdade como um percurso necessariamente filosófico e pedagógico: filosofar é educar-se. Descartes como iluminando uma pedagogia onde o aprendizado do conhecimento verdadeiro depende de uma disciplina da razão que também é aprendida e onde o professor, com regras externas, colabora para a introspeção de regras internas e possibilita o surgimento do homem a partir da finalização da infância. Rousseau fundando uma educação onde a verdade se apresenta como uma disciplina trazida de dentro para fora, sendo que esta subjetividade íntima se apresenta melhor na infância. Depois deste mapeamento do senso comum ocidental sobre as posturas pedagógicas possíveis, Paulo Ghiraldelli narra como estas concepções foram colocadas em cheque pelos *cinco demônios* – Nietzsche, Darwin, Marx, Freud e Wittgenstein. Darwin, Marx e Freud puseram em crise o próprio ponto de chegada do projeto pedagógico ao questionarem duramente a noção de sujeito. Nietzsche, ao nos fazer desconfiar do sujeito e da verdade que dele depende, fez desmoronar a idéia da educação moderna de apresentar um conhecimento verdadeiro, legítimo, científico, fundamentado epistemologicamente e/ou metafisicamente. Wittgenstein, com sua crítica às idéias da linguagem privada, problematiza o saber fundamentado na certeza da interioridade nuclear e indevassável do sujeito indivíduo que, por sua vez, se ligaria a outros sujeitos indivíduos por meio de uma natureza comum.

Diante destes questionamentos sobre a possibilidade de fazermos educação e elaborarmos pedagogia, sem poder contar com aquilo que contávamos, ou seja, com o humanismo e o fundacionismo filosóficos modernos, o autor inventaria os caminhos de resposta possíveis: o descarte da filosofia e/ou filosofia da educação feito por Durkheim e sua insistência em normatizar a educação por uma ciência positiva – psicologia ou sociologia –, apartando filosofia e educação; a ênfase dada por John Dewey na educação, como possibilidade para a necessária reformulação da filosofia, que, assim reconstituída, assumiria sua única vocação de ser filosofia da educação; a terceira via preconizada pela filosofia analítica da educação, a qual, se inclinando para a filosofia da linguagem ordinária e conceitual, concentraria forças na análise dos conceitos como possibilidade de um *insight* profundo; a filosofia social e política da educação e sua proposta de remoção das forças alienantes e repressivas da sociedade. O autor, ao registrar estes caminhos possíveis, não deixa de perce-

ber um impasse presente na filosofia da educação: conseguiria ela se desprender da idéia de uma natureza humana nuclear interior ao homem?

A pergunta serve para Paulo Ghiraldelli expor a virada neopragmática, especialmente a compreensão de R. Rorty como possibilidade de reconstrução da filosofia da educação. No entender do autor, o neopragmatismo fornece um modo de lidarmos com a desconfiança pós-moderna. No que constitui a parte mais complexa do seu artigo, Ghiraldelli expõe como a linguagem naturalista do neopragmatismo visa descrever as relações entre homem e meio ambiente escapando do modelo que descreve as relações entre sujeito e objeto, explicitando as principais linhas do holismo de Rorty: tudo que temos é um meio natural-histórico de relações, com várias linguagens e vocabulários, sem portas ou janelas no nosso interior que dariam passagem para um mundo sobrenatural ou a-histórico, numa rede de crenças e desejos. Assim a verdade é posta como uma atribuição lingüística nossa, seres falantes, ao qualificarmos frases nossas ou frases de outros companheiros da comunidade lingüística. Paulo Ghiraldelli, desprezando tanto a concepção inspirada em Dewey de ver a filosofia da educação como uma reflexão que já é quase uma pedagogia, como a compreensão vinda da abordagem analítica e da filosofia social em fazer da filosofia da educação uma discussão metafilosófica, posiciona-se a favor de Rorty, destituindo a filosofia de sua atividade fundacionista e tomando-a como narrativa ou fábrica de narrativas com as quais podemos solucionar problemas em pedagogia: “a filosofia como atividade de redescrever o mundo, as pessoas, os eventos, de acordo com novas linguagens e novos vocabulários, participando então da transformação do comportamento lingüístico das pessoas e assim participando da transformação do comportamento não-lingüístico delas” (p. 85). O autor adota nitidamente uma filosofia da educação neopragmática que, ao entender que o homem é um ser infinitamente plástico, vê a educação como contínua sem privilegiar qualquer fase da vida humana.

Depois desta mapeamento mais geral (intitulado pela autor como metafilosófico), e que já fez despontar uma compreensão particular – o neopragmatismo –, os artigos seguintes passam a descrever campos determinados e respostas articuladas à pergunta levantada: o que é filosofia da educação?

Paul Smeyers, da Bélgica, e James Marshall, da Austrália, assinam o artigo *A filosofia da educação no fim do século XX*, onde traçam um panorama da filosofia da educação nos países de língua inglesa e na Europa Ocidental. Ao descreverem a filosofia da educação de língua inglesa, constatam a existência de três abordagens: a perspectiva da filosofia como fundamentadora em relação à educação; a introdução nas idéias das obras dos grandes educadores; e a abordagem comparativa com o estudo dos diversos tipos de posição teórica, tais como realismo, idealismo, pragmatismo. Neste quadro, a filosofia analítica da educação representou a emergência de um novo paradigma de se fazer filosofia da educação, tornando-a uma área legítima de estudos e correspondendo

aos desenvolvimentos em filosofia geral (as ênfases analíticas e lingüísticas). Já os estudos realizados na Europa ocidental, especialmente a Alemanha, ocuparam-se com problemas situados dentro de um campo mais amplo de educação infantil, incluindo discussões do conceito de formação, a partir do legado da tradição do iluminismo, onde as questões sobre se a razão, e só a razão, pode decidir o que deveria ser feito, e se, além disso, o pensamento racional é possível mesmo, afinal, estão no coração desta problemática” (p. 105). Depois de examinarem brevemente algumas discussões, como a relação teoria e prática, e algumas perspectivas de soluções, como a crítica emancipatória e a antipedagogia, os autores culminam para uma filosofia da educação de índole wittgensteiniana, sendo a educação concebida como “uma iniciação dinâmica em uma forma de vida” (p. 111). A filosofia da educação wittgensteiniana tentaria tornar explícita a linguagem educacional, encontrando seu lugar em

*(...) uma paisagem em que se movem e se questionam os educadores que não estão muito interessados na formação dos seres humanos para uma sociedade particular, nem daqueles que querem dominar tais processos, mas sim daqueles que querem clarear para fora do campo ensolarado as diferentes formas da condição humana (p. 113).*

Nicolas Burbules, da Universidade de Illinois, trabalha *As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação*. Segundo o autor, as tentativas de caracterizar e avaliar a aquisição de tendências intelectuais pós-modernas pela e para a filosofia da educação tem frequentemente naufragado na questão da determinação de uma explicação incontroversa do que é o pós-moderno (p. 121). Embora o pós-moderno não seja uma posição teórica específica, mas uma tendência intelectual que compreende várias e bem diferentes teorias filosóficas, o autor orienta-se pela conceituação de Lyotard e compreende o pós-moderno como incredulidade diante das metanarrativas: consciência da diversidade radical das diferentes formas culturais de vida que sustentam grupos e indivíduos; entendimento que certas dinâmicas de poder assimétricas são inerentes aos padrões de vida institucional; e percepção de que a linguagem e o discurso colorem de modo particular nossas maneiras de viver e ser no mundo. Assim, o que percorre as várias correntes pós-modernas não são um conjunto de teses ou posições, mas um humor ou atitude comum, expressas em três maneiras de lidar com o paradoxo: a ironia, a tragédia e a paródia. Estas três figuras, embora com o risco do niilismo, do pessimismo e do cinismo, respectivamente, desafiam profundamente a educação, com suas dimensões do progresso, do privilégio de certos conhecimentos e valores, da autoridade e da normalização, lançando dúvidas sobre as estruturas de justificação, distinções, base racional que nos tem permitido manter as atividades educacionais enquanto claramente legitimadas e bem dirigidas. Diante destas questões, o autor considera inaceitável tanto a segurança de que nossas boas intenções fornecem uma ga-

rância contra cada uma das ameaças, como o abandono de todos os esforços educacionais. Se a educação envolve compromisso entre as pessoas e entre as pessoas e os assuntos a serem explorados, a atitude pós-moderna fornece a distância crítica para que este compromisso não crie dependência. Se a educação também envolve propósitos e direções, a abertura ao inesperado e ao tangencial impede de desperdiçar outras oportunidades. Se a educação implica algumas concepções de desenvolvimento ou crescimento, é preciso não entendê-los linearmente ou unidirecionalmente, compreendendo o erro, a dificuldade e a incerteza como condições inerentes dos processo educacional. Dessa forma, a incorporação do pós-moderno na filosofia da educação torna-se possibilidade de um corretivo contra a arrogância, a complacência e o fechamento de certas questões como resolvidas, condições necessárias para qualquer abordagem honesta de educação.

Nadja Hermann, da UFRGS, prossegue o mapeamento, assinando *Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação*. A autora constata que foi sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas filosóficos que se articularam os fundamentos da educação, a partir de certos modelos ontológicos, epistemológicos, éticos e antropológicos. Teorias como a de Nietzsche, no entanto, desferiram um duro golpe na idéia da filosofia como fundamento e, por extensão, no conteúdo metafísico com que tais fundamentos pretendem assegurar a validade do agir educativo. Nietzsche provoca a filosofia da educação – e, segundo a autora, de nada adiantaria dar às costas a tal provocação (p. 142) –, colocando sob suspeição as expectativas de construção do sujeito soberano do idealismo alemão e toda a tradição do humanismo.

*A radicalidade com que Nietzsche ataca todos os fundamentos metafísicos e ideais, repõe a pergunta pelo sentido da educação, uma vez que desautoriza um ideal com validade universal, as sólidas verdades que asseguram a intervenção pedagógica, as certezas emancipatórias e as expectativas de controle sobre o comportamento correto (p. 145).*

A autora analisa ainda como Alfred Schäffer e Stephanie Hellekamps receberam a provocação de Nietzsche em educação. Schäffer encontra em Nietzsche a possibilidade de desmascarar conceitos pedagógicos originários do contexto do idealismo alemão (como humanidade, autonomia, julgamento, razão, etc.) e aponta uma educação contingente para além da ilusão humanística. Stephanie Hellekamps, enfatizando o perspectivismo de Nietzsche com suas possibilidades e o reconhecimento da contingência, conclui para a educação o fim de um único objetivo. A interpretação de Schäffer ao pensamento de Nietzsche acentua o caráter trágico da existência, de modo que a própria singularidade desautoriza o ideal educativo universal, enquanto Hellekamps entende que o conceito de indivíduo nietzschiano, para a teoria educativa, conduz à contingência e à necessidade de flexibilizar um objetivo único. Am-

bos vêm a educação forçada a um recuo em relação a uma definição rígida de sua finalidade, desmanchando a idéia de educar atrelada a uma única orientação moral e reivindicando a pluralidade e contingência. Para a filosofia da educação, conclui a autora, a fecundidade do pensamento de Nietzsche se expressa ao provocar – porque introduz a suspeição da modernidade e de um projeto pedagógico formulado sob as mais caras tradições iluministas – e ao alertar, porque possibilita um redimensionamento do seu programa meramente prescritivo, revelando que a produção de idéias são expressão da vontade de poder.

Sílvio Gallo, da Universidade Metodista de Piracicaba e da Universidade de Campinas, apresenta *Notas deleuzianas para uma filosofia da educação*. Segundo o autor, no quadro da filosofia francesa contemporânea, Gilles Deleuze aparece como o filósofo da multiplicidade, numa tentativa de pensar juntas a univocidade do ser e a equívocidade dos entes. Para o filósofo francês, a filosofia é a arte de formar, inventar e fabricar conceitos, descartando as compreensões de filosofia como contemplação, reflexão ou comunicação. Gallo define o conceito para Deleuze como “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos que permita um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido” (p. 170), um reaprendizado do vivido, uma ressignificação da mundo. Aplicando estas concepções à filosofia da educação, o autor constata que a filosofia da educação torna-se algo desinteressante e despotencializada toda vez que a filosofia se refugia na reflexão sobre algo. Se o que importa é resgatar o filósofo criador, uma filosofia da educação nesta perspectiva seria o resultado de um corte no caos operado pela filosofia e pela educação. Para o autor, o filósofo da educação não deve necessariamente ser íntimo da doxografia educacional, já que sua primeira tarefa é justamente combater dal doxografia. A tarefa do filósofo da educação é a de pensar filosoficamente questões colocadas pelo plano de imanência que atravessa transversalmente o campo de saberes em que se constitui a educação. Ele é, antes de qualquer coisa filósofo, um pensador, um criador de conceitos que dão consistência a acontecimentos no campo educacional, sem perder a infinitude do caos no qual mergulha. O autor conclui pela urgência em buscar uma filosofia da educação criativa e criadora, afirmando o caminho da criação de conceitos e de uma feição verdadeiramente filosófica como promissor para a filosofia da educação.

Tarso Bonilha Mazzotti, da UFRJ, é o autor do artigo *Filosofia da Educação, uma outra filosofia?*, onde apresenta a filosofia da educação com a tarefa central de elucidar o conhecimento educacional, particularmente as teorias pedagógicas, por meio de análises lógicas, dialéticas e retóricas (p. 188), refutando a compreensão da filosofia da educação como aplicação de outra filosofia e negando-a como instância capaz de determinar os valores éticos da educação, uma vez que a vida prática estabelece *per si* a eticidade. Para ele, o que

parece próprio da filosofia, em particular da filosofia da educação, é o exame de questões relativas ao conhecimento educacional, em seu sentido amplo, no qual se inclui o conhecimento dos valores (p. 192). Adotando a classificação de Brezinka dos conhecimentos educacionais em conhecimentos imediatos produzidos pelos educadores, em teorias pedagógicas e em conhecimentos metapedagógicos que examinam os anteriores, o autor entende que a filosofia da educação situa-se neste último. Assim, a filosofia da educação se caracterizaria como uma filosofia das ciências da educação, cuja primeira tarefa seria justamente a de contribuir para constituição dessa coordenação interdisciplinar, através e por meio das diversas ciências. A contribuição da filosofia da educação se faz pelo exame de problemas de ordens diversas, mas todos vinculados à certeza sensível da capacidade que temos de educar e a imensa dúvida teórica quanto à explicação dos processos e valores efetivamente educativos, o que postularia, segundo o autor, a necessidade de reexaminar o estatuto da disciplina de filosofia da educação.

David Ericson, da Universidade do Hawaii, escreveu *Orientação para a filosofia da educação: localizando o campo de atuação em relação a novos públicos*, onde procura encontrar uma resposta ao problema que qualifica de incômodo até mesmo para o mais experiente filósofo da educação: “introduzir estudantes no campo da filosofia da educação” (p. 205). Primeiramente, o autor resgata rapidamente as estratégias adotadas para isso: tratar a filosofia da educação como história da filosofia da educação, apresentar a filosofia da educação como um confronto de ismos, realizar um diálogo crítico com as visões apresentadas para os estudantes a adotarem um espírito crítico ou trabalhar problemas ou conceitos orientados. Depois, e nisso concentra seu esforço, analisa três trabalhos de filosofia da educação: *Philosophical Theories of Education*, de McKenna, *Philosophy of Education*, de Noddings, e *Back to Basics*, de Schrag. Entende que o primeiro, por limitar-se ao simples estudo do registro histórico do que os filósofos têm dito sobre educação, não nos aproxima da elucidação de quais premissas particulares devem ser incluídas em uma teoria profissional da educação. Reconhece em Noddings um excelente manual que faz um bom trabalho na cobertura das perspectivas contemporâneas sobre filosofia da educação, mas que não se envolve de forma suficiente com as questões. Percebe no último trabalho, de Schrag, um esforço em formular algumas questões fundamentais em educação e respondê-las, realizando um trabalho dentro da filosofia da educação propriamente dita.

Michael Peters, de Auckland, Nova Zelândia, é o autor de *Escrevendo o eu: Wittgenstein, confissão e pedagogia*. Ali mostra como Wittgenstein ataca a idéia cartesiana de auto-conhecimento, buscando superar a possibilidade mesma de uma linguagem privada. Faz isto analisando o estilo de confissão presente em Wittgenstein, estabelecido entre a narrativa e a reflexão. Para o autor, as *Investigações* constituem-se numa autobiografia espiritual e num texto



pedagógico que nos ensina que a pergunta quem sou eu não pode ser perseguida separadamente da pergunta que somos nós. Wittgenstein, ao incorporar a autobiografia como essencial à tarefa da filosofia, reconhece que o destino da filosofia é estar ligada à necessidade da confissão, ressuscitando e incorporando a noção de filosofia como um modo de vida. Confessando, a pessoa é subjetivada por alguém. Assim, Wittgenstein nos ensina que a filosofia, no senso pedagógico, é sempre autobiografia e que, apesar de pertencermos a uma forma particular de vida, estamos compelidos a nos recriarmos narrativamente como busca do significado que precisamos dar a nossas vidas.

O penúltimo artigo, intitulado *John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil*, de autoria de Marcus Vinicius da Cunha, da UNESP, é talvez o trabalho que mais se distancia do conjunto por concentrar-se mais na tarefa histórica de rememorar a herança de Dewey no Brasil. O autor entende que a recuperação desta contribuição, com seus pólos antinômicos de expandir as potencialidades do indivíduo e o princípio de subordiná-lo aos ditames morais e políticos de seu grupo, constitui um discurso humanizador em meio à crescente hegemonia do pensamento racionalizador e tecnicista.

O último artigo, de autoria de Antônio Joaquim Severino, da USP, é dedicado à cartografia da *Terra Brasilis* e encerra, com qualidade, a coletânea. *A filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória* cumpre realmente o que se propõe. O autor historia, não apenas o itinerário da filosofia da educação no Brasil, mas as análises desta mesma trajetória. Rememorando estudos sobre o *status* da temática no Brasil, constata a dificuldade de entender o que significa refletir filosoficamente sobre educação, referindo-se à ênfase exagerada que se dá à filosofia em detrimento da educação, ou então à ênfase que se deveria dar à educação em detrimento da filosofia ou, mesmo, a impossibilidade de se articular as duas esferas. Entende que o lugar natural da expressão da filosofia da educação é o do discurso elaborado por aqueles pensadores que pretendem estar construindo uma teoria filosófica explícita sobre a educação, como caminho para vencer a fragilização em que se encontra e para gerar processos investigativos para a área, passando da situação da filosofia de educação como ideologia que não se tematiza nem se explicita ao momento de se elaborarem concepções filosóficas da educação, de se praticar uma elucidação do seu significado, mediante categorias assumidamente filosóficas. Considera, assim, a filosofia da educação “não mais como um simples produto mas sobretudo como um processo, um modo de exercer o conhecimento sobre a educação, buscando-se assim respaldar sua legitimidade” (p. 282).

O autor inventaria a produção de filosofia da educação no Brasil, identificando e priorizando aqueles autores que de alguma forma tematizaram filosoficamente a educação e não o pensamento dos autores sobre educação. Entendendo estar superada, na reflexão filosófica mais recente sobre educação, a visão essencialista da mesma, encontra quatro grandes perspectivas filosófico-

educacionais, as quais analisa explicitamente. Uma primeira, alicerçada numa concepção técnico-funcional da educação, atribui à ciência as bases da pedagogia, entregando à filosofia da educação a tarefa de apenas cuidar da validação da metodologia de investigação e de expressão do conhecimento científico e tornando-a filosofia das ciências da educação. Uma segunda corrente tem sua base no que Severino chama de eticidade formativa, onde a educação se apresenta como construção do sujeito: um investimento feito pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva, fazendo a filosofia da educação dar mais ênfase aos fundamentos antropológicos e éticos dos processos do que suas mediações práticas ou suas implicações políticas. A terceira corrente vê a educação como lugar de produção e cultivo da sensibilidade desejante: priorizando a esteticidade no pedagógico, dando à filosofia da educação um enfoque que privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. A quarta e última corrente tem a educação como práxis construtora da história, insistindo na dimensão de politicidade da prática pedagógica, dando à filosofia da educação um perfil praxista. O autor conclui seu panorama expressando sua convicção de que a filosofia da educação só se legitimará ao apoiar-se exatamente nos fundamentos que apresentam a condição de radical historicidade e de sociabilidade da educação, necessariamente inserida nas coordenadas do tempo histórico e do espaço social.

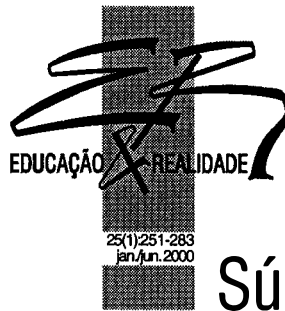
O livro impressiona pela reunião de vários autores brasileiros e estrangeiros, mostrando a diversidade e a abrangência da filosofia da educação que se faz no Brasil. Mesmo tendo a consciência de se tratar de um vasto painel ou mural sobre filosofia da educação, o leitor encontra pontos comuns que permeiam a pluralidade das vozes contidas: a problematidade e dificuldade da temática, a recusa contundente do fundacionismo metafísico, a consciência da fragilidade. Certamente constata a ausência de algumas respostas, como a hermenêutica ou o pensamento habermasiano. Continuar este esforço de mapear a filosofia da educação, explorando outros caminhos, poderia ser a proposta de um próximo volume.

A leitura de *O que é filosofia da educação?* oferece ao leitor a possibilidade de uma orientação no campo, pelo simples fato de enfrentar decididamente a tensão que se estabelece entre filosofia e educação, entre filosofia da educação e o atual contexto da crise da razão. Revela o que Nadja Hermann afirmou sobre a astúcia da filosofia que a cada despedida de fundamento mostra-se, mais uma vez, como reflexão filosófica (p. 139): ao colocar a filosofia da educação na berlinda, aponta-nos um caminho para fazer filosofia da educação.

Marecelo Rezende Guimarães é mestrando em Educação pelo PPGEDU da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Caixa Postal 86  
96800 – Santa Cruz – RS  
E-mail: [marcelo@viavale.com.br](mailto:marcelo@viavale.com.br)



# Súmulas de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS

## **Vontade política e educação: uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública no município de Vera Cruz (RS) – gestão 1993-96**

---

*Silvio Antonio Bedin*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** nov./1999

**Orientadora:** Malvina do Amaral Dorneles

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** gestão política, educação pública, PT, vontade política, poder local.

### **RESUMO:**

Esta dissertação trata de **gestão política em educação**. A partir da perspectiva da filosofia política e da antropologia o autor faz uma reflexão crítico-analítica que se traduz num **inventário** de sua experiência política numa esfera de Poder Municipal reconstituído a partir de entrevistas com um conjunto de **atores** que, como ele, participaram da gestão pública da educação. O contexto de sua análise está circunscrito ao Município de Vera Cruz (RS) entre os anos de 1993 e 1996 quando uma coligação de partidos progressistas governou o Município após um longo período administrado por um mesmo e tradicional grupo político. O autor procura reconstituir os **movimentos** históricos que, agindo nos interstícios da **ordem**, resultaram na ruptura política proporcionada pelo processo eleitoral de 1992 e, nesses movimentos, enfoca a emergência dos novos atores que passaram a governar o Município a partir daí. Restringindo-se à esfera educacional, procura caracterizar os atores dirigentes políticos como **intelectuais** comprometidos em atender às demandas educacionais historicamente reprimidas. Nesse contexto, dedica-se a analisar o **jogo das vontades políticas** que marcaram

o período, tendo de um lado, os novos dirigentes políticos comprometidos em atender os anseios comunitários e qualificar a educação pública; e do outro, os antigos dirigentes que, com ampla maioria na Câmara de Vereadores e hegemonia também sobre instituições da sociedade, tentaram impedir as mudanças propostas. Fundamenta a ação da **Vontade** dos atores políticos na **Razão** herdeira do espírito do **Ilustração** que inaugurou a **Modernidade**, destacando uma **racionalidade ética** voltada a fazer do **poder político** e da **educação** instrumentos capazes de construir uma vida mais digna e feliz para todos. Ao relatar e analisar as **políticas públicas** implementadas testemunha as possibilidades da gestão em educação demonstrando o quanto de incerteza e acaso acompanham sua criação e implementação.

## **Psicopedagogia: dispositivo de governo da subnormalidade**

---

*Andréia Todeschini Merlo*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** nov./1999

**Orientadora:** Sandra Mara Corazza

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pós-Críticas e Educação

**Palavras-chave:** análise do discurso, educação especial, psicopedagogia, governamentalidade, normalização, Michel Foucault.

### **RESUMO:**

Nesta dissertação, realizo a análise do discurso psicopedagógico, através das revistas editadas, desde 1991 até 1998, pela Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp –, sob o título *Psicopedagogia*. Tal empreendimento analítico foi constituído a partir de um conjunto de ferramentas extraídas da produção de Michel Foucault. Ferramentas que me possibilitaram operar uma flexão nos modos de ver e dizer as práticas psicopedagógicas, com as quais, em nosso tempo presente, agimos sobre as ações infantis, de modo a incluí-las em aparatos de normalização de suas condutas. Mostrei que o dispositivo psicopedagógico é acionado por meio de um conjunto heterogêneo que reúne discursos, instituições, disposições temporais e espaciais, enunciações científicas, leis e moralidade, a fim de produzir a objetivação de uma subjetividade particular: a do infantil subnormal. Para funcionar, tal dispositivo apóia-se em outros dispositivos – tais como os de escolaridade, infantilidade, familiaridade, do exame, da confissão –, produzindo a subnormalidade como efeito e como força estratégica de seu movimento. Presa ao dispositivo que a engendrou, a subnormalidade atende à função estratégica de operar sobre as condutas infantis que estendem ou tornam improdutivas as práticas pedagógicas. Função que faz incidir uma terapêutica sobre aquelas condutas que objetiva como disfuncionais, sintomáticas, patológicas, ou portadoras de distúrbios de aprendizagem. Concluo que o dispositivo psicopedagógico ativa uma economia calculada da dispersão, de forças de poder e formas de saber, as quais fabricam a sujeição e a objetivação dos que são submetidos às suas práticas; de modo a governar as ações do infantil subnormal e deste, por sua vez, sobre si mesmo.

# Educação e planejamento participativo em saúde: estudo comparativo de duas experiências em serviços de saúde comunitária: Porto Alegre e Montevideu

---

*Bárbara Raupp*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** nov./1999

**Orientador:** Augusto Nivaldo Silva Triviños

**Linha de Pesquisa:** Formação do Educador na Sociedade Informatizada

**Palavras-chave:** educação, planejamento em saúde, saúde.

## **RESUMO:**

Este trabalho foi delineado a partir de problemáticas que surgem de minha experiência como odontóloga em uma equipe de saúde comunitária. É um estudo de caso comparativo, de natureza qualitativa, dialética e hermenêutica. Compreendo as experiências de planejamento participativo como *processos educativos* de construção de conhecimento crítico e intervenção criativa na realidade, onde se educariam profissionais de saúde e população. Busquei evidenciar as limitações e possibilidades destas experiências, tendo como principais referências teóricas Habermas e Paulo Freire. A teoria da ação habermasiana – articulada com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire – ofereceria possibilidades significativas no planejamento em saúde, por sua capacidade de envolver diferentes atores e saberes numa perspectiva dialógica, problematizadora, de busca de entendimento e solidariedade entre equipes e comunidades. A *contradição entre sistema e mundo vivido* – o contexto mais geral – se expressaria nas experiências de planejamento participativo estudadas: o *sistema*, representado pelas instituições de saúde, suas políticas, sua burocracia, seus poderes; o *mundo vivido*, pela população, seus saberes, suas crenças, suas práticas em saúde. Os técnicos se encontrariam numa situação *sui generis*: formados e situados na perspectiva do sistema, onde predomina a *racionalidade técnico-instrumental e estratégica*, mas mergulhados também no seu mundo da vida e no da população, caracterizados pela *racionalidade comunicativa*. O estudo evidencia a co-existência de diferentes racionalidades nos espaços investigados, o que se expressa em contradições. Apesar da adversidade do contexto em que nos encontramos atualmente, acredito que as práticas de saúde comunitária poderiam ser tomadas como lugar de cultura, de significação, de (re)interpretação, de (re)construção e, portanto, de constituição de sujeitos mais livres, menos oprimidos, mais emancipados. Esta perspectiva colocaria a história nas práxis cotidianas como lugar de resistência e a emancipação já não se encontraria em nenhum lado - como defendem os neoliberais – mas, por isso mesmo, poderia situar-se em múltiplos lugares, tantos quantos permitam que o pensamento e a práxis críticos, éticos e criativos possam frutificar.

## O Invisível feito visível: um estudo sobre a formação do ator na Universidade

---

*Mirna Spritzer*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** dez./1999

**Orientadora:** Analice Dutra Pillar

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

**Palavras-chave:** ator, formação, universidade, teatro, atuação.

### **RESUMO:**

Este trabalho pretende fazer um recorte sobre a formação do ator na universidade. Partindo da especificidade do processo de criação do ator, que é instrumento ele mesmo de sua arte, o estudo apresenta, numa abordagem qualitativa, uma reflexão sobre as possibilidades de intervenção pedagógica nesse processo. Utiliza como objeto de pesquisa o relato da experiência docente da autora com uma turma na disciplina de Interpretação Teatral I no Departamento de Arte Dramática, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Reconhece como lugar de formação, um tempo/espaço para fazer e refletir sobre o fazer, bem como, a educação do ator na universidade como construção de conhecimento numa relação orgânica entre teoria e prática. Tendo como parceiros teóricos Constantin Stanislavski, Peter Brook, Bertolt Brecht, Paulo Freire e Maria Isabel da Cunha, entre outros, o trabalho considera que a aprendizagem da atuação se utiliza da bagagem pessoal de cada aluno-ator e da experiência coletiva e transformadora, como transformadora e coletiva é a ação do teatro. Entende a aula de teatro como instância privilegiada de vivência do momento presente, qualidade fundamental do acontecimento teatral. Nesse sentido, inclui-se entre os mais recentes estudos que compreendem a aula universitária como microcosmo das concepções de universidade.

## Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida

---

*Lúcia Terezinha S. Palma*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** dez./1999

**Orientadora:** Arabela Campos Oliven

**Linha de Pesquisa:** Universidade: teoria e prática

**Palavras-chave:** educação permanente, qualidade de vida, envelhecimento demográfico, Universidade da Terceira Idade.

### **RESUMO:**

*Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida* reflete sobre as questões sócio-educativas decorrentes do envelhecimento demográfico

e propõe alguns indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica para trabalhos com adultos maduros e idosos. O estudo divide-se em quatro partes. Na primeira, contextualizo o problema do envelhecimento populacional e apresento justificativas através de variáveis *demográfica*, alertando para problemas como o da feminização da velhice, *tecnológica, macroeconômica e sociocultural*; dos Relatórios da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação (1972 e 1996); das recomendações da ONU retiradas da Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento (1982); e das leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei da Política Nacional do Idoso. Na segunda parte, apresento a trajetória histórica internacional das Universidades da Terceira Idade. Parto do pioneirismo de Pierre Vellas ao criar, em 1973, a primeira *Université du Troisième Âge* em Toulouse, na França; analiso a rápida proliferação dessas instituições na Europa e no mundo e a criação da *Association Internationale des Universités du Troisième Âge – AIUTA* para agrupá-las. Passo pela América Latina onde o movimento nasce no Uruguai; assemelha-se à linha de Vellas, mas se inspira na UNI-3 Genebra, um modelo que segue os princípios de educação permanente e tem caráter intergeracional, retratado pelo 3 na sigla UNI-3 que, nessa concepção, identifica a solidariedade entre as três gerações – criança, adolescente e adulto. Analiso as experiências brasileiras que, da década de 90, já somam mais de 150 instituições universitárias envolvidas com programas para terceira idade, através das *Universidades para Terceira Idade* ou *Universidades Abertas à Terceira Idade*, nomenclatura que procuro esclarecer no final desse capítulo. Na terceira, trato da educação como um processo que persiste ao longo de toda a vida, da educação permanente, das confusões conceituais entre *educação continuada e educação permanente*. Na última, proponho alguns indicativos para elaboração de uma proposta pedagógica para trabalho educativo com adultos maduros e idosos, fundamentada nos princípios da educação permanente, através de um método de investigação participativa problematizadora.

## **Horizontes da refundamentação em educação popular: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas**

---

*Jaime José Zitkoski*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** nov./1999

**Orientador:** Balduino Antonio Andreola

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Escolar

**Palavras-chave:** nova racionalidade, fundamentos filosóficos, dialogicidade, ação comunicativa, virada linguística popular.

### **RESUMO:**

A tese intitulada Horizontes da Refundamentação em Educação Popular tem, como núcleo central da discussão, o estudo sobre as tendências atuais e do futuro próximo do paradigma Educação Popular. Partindo de sua origem latino-americano, no início da década de sessenta (1960), questiona-se sobre os fundamentos teóricos que estão na sua raiz e os desdobramentos que poderão ocorrer, em suas bases teórico-práticas, após



as rápidas e profundas transformações atualmente em curso. As propostas teóricas de fundo para refletir a problemática acima referida partem de Freire e Habermas no esforço de construir uma síntese aproximativa entre ambos. A discussão da proposta de Freire leva em conta as intuições fecundas que o nosso mestre lançou há mais de quatro décadas e hoje ainda mostram-se originais para repensar os desafios da Educação Popular. Habermas, um autor que não tem relação direta com a origem das propostas de Educação Popular, mas, por razões de seu esforço em reformular a Teoria Crítica da sociedade, nos oferece, também, um rico conjunto de categorias para pensar os problemas sociais da atualidade, bem como os desafios futuros em busca de superação dos mesmos. Essa proposta de aproximar Freire e Habermas parte da convicção de que, para entender o mundo de hoje, necessitamos lançar mão de novas bases filosóficas indispensáveis para fundamentar uma nova utopia de sociedade, enquanto esperança de superação efetiva de ambos extremos políticos: capitalismo neoliberal e socialismo ditatorial. A reinvenção da racionalidade humana é o horizonte que pode impulsionar a construção dessa utopia de sociedade futura. Em termos concretos, faz-se necessário, às sociedades ditas pós-modernas, reinventar o poder, reconstruir os processos socioculturais e, dessa forma, conferir novos sentidos à existência humana, que vão além do pragmatismo consumista característico da humanidade atual.

## **Gênero, raça e classe social no currículo**

---

*Marie Jane Soares Carvalho*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** nov./1999

**Orientadora:** Neuma Figueiredo de Aguiar

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** gênero, raça, currículo.

### **RESUMO:**

As questões de gênero, raça e classe social compõem uma importante tríade da estratificação social na sociedade brasileira. A escola é um espaço de atualização e aprendizagem das posições do sujeito que abarcam tais questões. Na tese, destaca-se os efeitos das propostas político-partidárias nas condições humanas, nos recursos pedagógicos e na pedagogia. Analisa-se os avanços, os impasses, as limitações das propostas político-educacionais e dos projetos pedagógicos no currículo organizado por seriação e por ciclos de formação. Examina-se as questões de gênero, de raça e de classe social e sua dinâmica no cotidiano da escola e na prática pedagógica. Compreende-se o currículo como a relação dialética entre práticas e discursos cotidianos tanto intencionais (as ações pensadas, discutidas, planejadas e executadas) como não intencionais (os efeitos deletérios ou não do processo de ensino-aprendizagem). A perspectiva metodológica baseia-se nos estudos feministas. Os métodos empregados foram o registro etnográfico, a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de diferentes documentos internos e externos às escolas da pesquisa. A estratégia analítica assentou-se na comparação em triangulação de dados qualitativos e quantitativos de três escolas (duas da Rede Municipal de Ensino e uma da Rede Estadual) com

diferentes propostas político-educacionais e projetos pedagógicos. As diferenças na aprovação e reprovação por gênero e raça nas escolas são inexpressivas. Há diferenças de ano a ano, que ora são favoráveis a uns, ora a outros. Estas são insuficientes para sustentar que há diferenças. Entretanto, na análise ano a ano, há indícios que apontam para uma certa aprovação diferencial por raça. Os principais fatores que se combinam para a melhoria na aprovação estão (a) no nível salarial da Rede Municipal, (b) na autonomia relativa da escola, (c) nas inovações educacionais, (d) no investimento em qualificação e (e) na experiência das professoras. As dinâmicas de gênero e raça no cotidiano da escola são semelhantes nas escolas. Há inúmeras situações estressantes para as meninas, que estão sujeitas a diferentes tipos de violência. Elas se escolarizam na dependência de investimento pessoal, sem contar com apoio e um ambiente favorável ao seu desenvolvimento intelectual. As reformas na proposta político-educacional da Escola Cidadã pautam-se pela incorporação, busca de qualificação e promoção de estudantes de classes populares. O substrato de orientação teórico-prática assenta-se na teorização de classe social em Paulo Freire e do desenvolvimento intelectual em Jean Piaget, excluindo-se as inter-relações com as questões de gênero e de raça. A abordagem destas questões é aditiva, na primeira, e inexistente, na segunda. Com um ângulo da tríade da estruturação social privilegiado, as ações e relações discursivas, práticas e pedagógicas no cotidiano escolar refletem as contradições, as ambivalências, as indeterminações e os efeitos das dinâmicas de gênero e de raça no currículo. No cotidiano escolar tem-se os fatos que refletem práticas e discursos racistas e sexistas, o reconhecimento da necessidade de se aprofundar o conhecimento e as abordagens empíricas para as questões de gênero e de raça. A incompreensão dessas questões responde por diferenças nas interações entre os agentes educacionais.

## **Educação, estado e políticas públicas – gestão democrática para a educação**

---

*João Paulo Pooli*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** dez./1999

**Orientador:** Nilton Bueno Fischer

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** democracia, educação, políticas públicas, escola, configuração social, sociedade.

### **RESUMO:**

Essa pesquisa teve como objetivo principal discutir as relações entre democracia e educação no contexto das políticas públicas, a partir do comportamento dos envolvidos nos processos de democratização da educação como proposta política do Estado. Para isso foi realizado um estudo investigativo, analisando uma experiência de transição de poder no sistema de ensino, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul – Brasil. A educação, configurada como viabilizadora da intervenção, tem um papel essencial na sociedade. A tarefa dos sistemas de ensino deve ser a de estarem atentos aos problemas e configurações sociais, proporcionando, através da prática cotidiana, tornar mais

transparentes os mecanismos de compreensão das complexas estruturas que organizam a sociedade. As reflexões apresentadas estão relacionadas com as possibilidades de a democracia se consolidar através de gestões democráticas com procedimentos éticos e responsáveis. A escola, como uma das principais agências civilizadoras, tem a possibilidade de criar formas de aprofundamento do processo democrático, desde que consiga, interna e externamente, consolidar um ambiente de diálogo e participação dos envolvidos, através da criação de estruturas estáveis para a tomada de decisões, aumentando progressivamente a sua credibilidade como procedimento político significativo. As conclusões apresentadas são no sentido de que, a democratização do poder não é tarefa fácil em configurações sociais marcadas por estruturas autoritárias e historicamente constituídas. O desenvolvimento de programas de gestão pública da educação somente pode ter um caráter democrático, se permanecerem constantemente críticos, tendo como ponto de partida a escuta sensível e dialógica da sociedade.

## Tratar e educar. Discursos médicos nas primeiras décadas do século XX

---

*Maria Stephanou*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** dez./1999

**Orientadora:** Marisa Faermann Eizirik

**Palavras-chave:** educação, saúde, medicina social, análise do discurso, história da educação, Rio Grande do Sul.

### **RESUMO:**

A investigação, inscrita no campo da História da Educação, problematiza a emergência da educação como tema e problema nas práticas discursivas da Medicina social das primeiras quatro décadas do século XX, especialmente no Rio Grande do Sul, naquilo que dizem e no modo como operam em relação ao educativo. No período, os discursos médicos sobre Educação foram sendo elaborados, explicitados, confrontados com outros discursos, do próprio campo médico e do campo educacional. Emergindo sob diferentes discussões e situações, que dão conta da relevância das mudanças que se operam na Medicina, notadamente uma medicina social ancorada na Higiene como ciência sanitária, tais mudanças assinalam novos discursos sobre o ethos médico e sua função social, em especial seu papel como educador. Não se restringindo às práticas discursivas, o estudo se detém em descrever e examinar processos educativos encetados pela medicina para educar crianças, jovens e a população como um todo. Das escolas por meio da inspeção, dos exames médicos e do ensino de higiene à educação sanitária mais ampla por meio dos manuais de saúde e da propaganda sanitária, os discursos médicos propunham-se a ensinar como cada um deveria voltar-se para si mesmo a fim de autogovernar-se almejando tornar-se saudável. Trata-se de uma pesquisa de caráter histórico, que se serve de uma estratégia analítica inspirada nas proposições de Michel Foucault, embora não exclusivamente, bem como de um amplo conjunto de fontes documentais, para examinar as práticas discursivas e não-discursivas da Medicina social. A produção de saberes e práticas discursivas no campo médico a respeito da Educação constitui um

capítulo importante da forma como historicamente vimos produzindo práticas e concepções de educação. Dizendo de outro modo, nossas concepções pedagógicas foram informadas, indiscutivelmente, por um conjunto considerável dos saberes e discursos produzidos pela medicina (pre)ocupada com as questões educativas.

## Mimesis e educação nos processos de aprendizagem da razão comunicativa

---

Amarildo Luiz Trevisan

---

**Nível:** DO

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Laetus Mario Veit

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

**Palavras-chave:** mimesis, educação, processos; aprendizagem, razão comunicativa.

### RESUMO:

A tese denominada *Mimesis e educação nos processos de aprendizagem da Razão Comunicativa* pretende colaborar na proposição de alguns elementos para a elucidação da temática na perspectiva da hermenêutica filosófica. Em função da crise do projeto da racionalidade moderna, e de seu impacto no ambiente pedagógico, objetiva-se fazer uma crítica à teoria da *mimesis*, como forma de aprendizagem especificamente do domínio estético. Jürgen Habermas reconhece na *mimesis* um elemento reflexivo importante da esfera estética, mas ressalta a necessidade da reconstrução pragmática do conceito para o reaproveitamento de seus potenciais semânticos. A investigação alia-se, num primeiro momento, à tendência de abordagem advinda das tradições clássicas do pensamento, a qual efetua o cruzamento de dados provindos da perspectiva filosófica e educativa ao mesmo tempo, enquanto não subestima as interpretações estéticas e literárias do conceito, e sim as inclui. As teorias de Platão e Aristóteles sobre a *mimesis* são revistas, porque oferecem um suporte hermenêutico para a compreensão da ambivalência adquirida pelo vocábulo no discurso da modernidade estética de Benjamin e especialmente de Adorno. Embora não tenha produzido nenhuma teoria mais elaborada até o momento sobre a arte, Habermas admite encontrar no discurso da ilustração estética um valor insofismável para a sua tentativa mais ampla de reconstrução do projeto da modernidade. Deriva desse aspecto a sua preocupação com a reformulação do argumento da *mimesis* de Adorno, expresso no final do tomo I da *Teoria da ação comunicativa*. Ao empreender a crítica do performativo da linguagem, a razão comunicativa se estabelece não somente como uma razão que apenas ensina, mas que também aprende. Surge desse contexto a indagação fundamental da investigação que se pergunta sobre o *efeito* da *mimesis* expressiva na teoria da ação comunicativa. Ao longo da pesquisa são propostas algumas possíveis respostas a essa pergunta, tendo presente que a sua discussão passa necessariamente pela redefinição dos conceitos de conhecimento e aprendizagem, enquanto liberados da busca das *certezas da representação*; conduta essa própria do paradigma da relação sujeito e objeto, o qual ainda é dominante na educação moderna. Assim sendo, a hipótese central da pesquisa ganha sentido a partir do momento em que Habermas salva o núcleo racional da teoria

estética. A redenção dos potenciais utópicos da *mimesis* expressiva, em sua versão fraca, leva a crer que o giro pragmático da linguagem absorve nesse processo a historicidade da relação do conceito com a educação, que se encontra presente no tratamento dispensado à questão por Adorno. A partir desse ponto da reflexão, a Filosofia da Educação sente-se desafiada a se inserir na discussão do problema, para determinar então quais os efetivos benefícios reflexivos da *mimesis* para o campo educativo no contexto da pragmática da linguagem. Se não há certezas a esperar do procedimento racional oferecido pelas filosofias da consciência, a contribuição da *mimesis* para a educação instaura-se pela via inspirada na possibilidade de a arte abrir os olhos da razão. Considera-se, nesse sentido, a existência de *semelhanças, analogias ou correspondências* entre o ideal utópico da *mimesis* na modernidade, que pretende um “conhecimento” sem dominação e sem violência, e a idéia habermasiana do consenso, o qual opera sem violação ou coerção das decisões tomadas pelos atores do discurso. As práticas pedagógicas assentadas, em sua origem, sobre as demandas de uma racionalidade comunicativa, necessitam instaurar a cooperação da racionalidade estética no ambiente pedagógico. Em contrapartida, os processos de aprendizagem miméticos da intersubjetividade compartilhada propiciam a mediação indispensável para o desenvolvimento das esferas de autonomia da racionalidade. Por esse caminho é possível pensar a superação de inúmeros problemas atualmente enfrentados pelas escolas, longe das formas de dominação e violência simbólicas já instituídas nos sistemas de ensino.

## Educação e identidade nacional: uma produção televisiva de verdade

---

*Arlete Maria Feijó Salcides*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Marisa Cristina Vorraber Costa

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

**Palavras-chave:** nação-educação, identidade nacional, educação, mídia, Michel Foucault, análise de discurso, docência.

### **RESUMO:**

Esta dissertação analisa um conjunto de textos televisivos produzidos e postos em circulação pela Rede Globo de Televisão, no período de abril de 1998 a agosto de 1999, abordando a educação e a cidadania no contexto das comemorações do V Centenário do descobrimento do Brasil. O objetivo do estudo é mostrar investimentos de poder e de saber presentes nos discursos da mídia nos quais estão imbricados temas como cidadania e educação, bem como questionar as posições de sujeito reservadas a docentes nos textos televisivos. A análise consistiu em uma descrição histórica preocupada em mostrar como as concepções de nação e de educação se deslocaram ao longo do tempo, marcadas por elementos como brasilidade, raça e cultura. Assim, interessou analisar os elementos que compõem um corpo delineado pelos “500 anos” do “desco-

brimento”, cujas proveniências que formam a emergência se produziram através de um determinado estado de forças. Foram centrais para a realização desta investigação as noções foucaultianas de discurso, proveniência e emergência, bem como ferramentas teóricas disponibilizadas por estudos que se inscrevem nas perspectivas de análise pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais. Compõem o *corpus* dessa pesquisa um conjunto de dez reportagens pertencentes à série *Homenagem do mês* – especialmente produzida para integrar a pauta do programa *Fantástico*; dois *Shows* musicais; a edição do Programa *Criança Esperança*, de outubro de 1998; um programa especial de divulgação da *Campanha Leitura nas Férias*, de dezembro de 1998; e, ainda, seis matérias retiradas do *Jornal Nacional*.

## “Brincar, não brincar: eis a questão?” Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades

---

*Christiane Martinatti Maia*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Cleonice Carolina Reche

**Linha de Pesquisa:** Educação Especial

**Palavras-chave:** brincar, portador de altas habilidades, Educação Especial

### RESUMO:

Partindo do pressuposto que o brincar seria construído historicamente, alicerçado em práticas sociais, o presente estudo pretende discutir, mediante uma perspectiva sócio-histórica, o brincar/jogar do portador de altas habilidades. Uma instituição escolar que abriga um projeto intitulado *Ingresso precoce de crianças altamente capazes no ensino de 1º grau* foi investigada. Foram observados e entrevistados oito sujeitos diagnosticados como portadores de altas habilidades. Foram entrevistados também quatro professoras, sete pais – seis mães e um pai – e dois técnicos responsáveis pelo projeto junto à escola e à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A investigação desenvolveu-se junto a escola durante um ano. As observações foram realizadas no horário do recreio e em sala de aula. As entrevistas ocorreram individualmente na sala de reunião da instituição escolar. A análise dos dados evidencia que o brincar do portador de altas habilidades desta investigação é construído nas práticas sociais que cerceiam estes sujeitos. As contribuições deste estudo apontam para a redescoberta do brincar do portador de altas habilidades. Um brincar *disciplinado*. Panoptismo sobre o brincar: olhares que vigiam, selecionam jogos, brincadeiras. Um olhar atuante: *com o que eu posso brincar, com o que eu não posso brincar, com quem eu posso brincar*. Brincar histórico, fruto dos anseios dos sujeitos que convivem com os portadores de altas habilidades. Brincar diferenciado, brincar com livros, brincar com jogos. Brincar sem crianças, sujeitos de sua idade. Convívio com adultos, *brincares adultos*.

## **Informática Educativa no Rio Grande do Sul: um estudo das possibilidades de inclusão em uma Escola Pública**

---

*Cintia Inês Boll*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Jaqueline Moll

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** informática educativa, escola fundamental, prática pedagógica, políticas públicas, Paulo Freire.

### **RESUMO:**

O trabalho pretende historicizar, a partir dos anos 60, acontecimentos ocorridos em torno das políticas públicas em Informática Educativa no Brasil. Apresenta os principais projetos em Informática Educativa no país, discute o atual Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e sua implementação no estado do Rio Grande do Sul. Acompanha a inserção desta política na prática pedagógica da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João Goulart, no município de Novo Hamburgo, primeira escola pública do estado a ser contemplada por este Programa. Contribui para o fortalecimento da idéia de que as políticas públicas em Informática Educativa no Brasil precisam ser contextualizadas em seus processos de problematização e consolidação de um “tempo de escuta” a fim de que as práticas *dodiscentes* possam possibilitar processos de inclusão em termos de permanência e qualidade, de toda comunidade educativa. O pensamento de PAULO FREIRE reforça esta perspectiva ao demonstrar a importância do contexto histórico, cultural e social da trajetória de cada indivíduo enquanto construtor de formas de viver mais críticas, humanas e solidárias.

## **Aproximando a teoria e a prática psicopedagógica - interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**

---

*Clarice Monteiro Escott*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** mar./2000

**Orientador:** Hugo Otto Beyer

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

**Palavras-chave:** psicopedagogia clínica, psicopedagogia institucional, dificuldades de aprendizagem, formação de psicopedagogos.

## **RESUMO:**

Busca, através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, identificar os pontos de cruzamento da Psicopedagogia Clínica e Institucional, apontando caminhos de resignificação e redimensionamento da ação pedagógica no interior da escola, que venha possibilitar a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, relata a experiência de Psicopedagogia Institucional criada e executada no período entre 1993 a 1996, com turmas de educação infantil e 1ª série, na Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues, situada na zona norte de Porto Alegre, onde alguns passos do diagnóstico psicopedagógico clínico foram adaptados às necessidades da instituição escolar e utilizados numa perspectiva coletiva para redimensionamento do planejamento pedagógico. Analisa o histórico da Psicopedagogia e define a Psicopedagogia Clínica e Institucional a partir da perspectiva crítica deste campo do conhecimento, tendo como base a proposta de Sara Pañ. Identifica a contribuição da Psicopedagogia Institucional a partir do posicionamento das educadoras entrevistadas, que participaram do processo psicopedagógico institucional relatado. Relaciona o referencial teórico da Psicopedagogia, em especial do diagnóstico psicopedagógico clínico, com as falas das professoras na entrevista semi-estruturada. Constata a inter-relação entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional, em especial do diagnóstico, contribui para a resignificação da relação ensino aprendizagem a partir do investimento na formação continuada dos professores para melhor compreensão dos processos de desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a prevenção das dificuldades. Aponta, ainda, a necessidade de espaços de inserção da Psicopedagogia Institucional em espaços anteriores à escola como forma de profilaxia das dificuldades de aprendizagem, a importância da permanência do psicopedagogo nas escolas hoje, bem como da importância de espaços qualificados na formação dos psicopedagogos.

## **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**

---

*Cláudia Ribeiro Bellochio*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** mar./2000

**Orientadora:** Esther Beyer

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

**Palavras-chave:** educação musical, ensino fundamental, séries iniciais, formação do professor, pedagogia.

## **RESUMO:**

Esta tese decorre de uma investigação-ação educacional em ensino de Música nas séries iniciais do ensino fundamental, realizada por estagiárias do curso de Pedagogia (UFSM), professoras já atuantes e eu. Reflete sobre possibilidades e limites do professor de séries iniciais trabalhar com o ensino de Música no cotidiano escolar. Discute a reorganização dos trabalhos musicais em cursos de Pedagogia e a dinamização do en-



sino de Música nas escolas de ensino fundamental. Centra-se em dois focos: formação inicial (musical) de professores no curso de Pedagogia e a prática educativa nas séries iniciais do ensino fundamental. A tese, mais que uma teoria que informa 'sobre' o ensino de Música está firmemente conectada com a prática educativa 'nos' processos de escolarização, ação e reflexão *na e para* a prática educativa. Os capítulos se articulam entre revisões teóricas, a proposta de investigação acoplada à prática educativa e alguns resultados decorrentes deste processo de investigação-ação educacional no ensino de Música. A saber: olhando para o problema; contextualizando teoricamente; buscando caminhos metodológicos; vivendo uma trajetória investigativa; construindo junto à prática cotidiana; olhando, construindo e ouvindo: a música na sala de aula; pedagogas-professoras! olhando um curso, construindo junto à prática e ouvindo a música das professoras de séries iniciais.

## **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**

---

*Cristianne Famer Rocha*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Alfredo José da Veiga-Neto

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

**Palavras-chave:** currículo, espaço físico, escola, espaço escolar, arquitetura escolar, pedagogia, história da educação.

### **RESUMO:**

Busco, na *desconstrução* histórica de algumas edificações escolares situadas na cidade de Porto Alegre (RS) – consideradas as marcas pedagógicas que direta ou indiretamente modelaram seus espaços arquitetônicos – analisar a relação entre espaço(s) escolar(es) e pedagogia(s), descrevendo as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analisar alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços. Dentre os inúmeros estabelecimentos de ensino aqui existentes, foram escolhidos aqueles que pareceram mais significativos – pela história que possuem, pela posição geográfica e cultural que ocupam na cidade, pelas marcas pedagógicas (mais ou menos visíveis) que carregam e pelo espaço arquitetônico constituído e formalmente representado que possuem. Distinguem-se, entre si, por representarem mais de um século de histórias pedagógicas (positivistas, escolanovistas, tecnicistas, neomontessorianas ou construtivistas) que são (quase que) imediatamente reconhecidas nas decisões arquitetônicas que compõem os espaços físicos destas escolas. Ao investigar estes espaços escolares, procuro compreender o modo como eles foram sendo constituídos e justificados – num projeto sistêmico generalizante de “avanços, progressos e evoluções” – além de definir os elementos que permitem compreendê-los enquanto construções que foram se “modernizando” para permitirem um contínuo e mais econômico controle com um sempre menor exercício de violência “explícita”.

# Quando eu canto, posso: o discurso educacional e textos da tradição oral

---

*Cristinne Leus Tomé*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Esther Beyer

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

**Palavras-chave:** discurso pedagógico, análise do discurso, escola francesa, linguagem oral, Michel Pêcheux.

## **RESUMO:**

A pesquisa se propõe a analisar o discurso educacional a partir de textos de povos de tradição oral através do campo teórico fornecido pela Análise de Discurso da Escola Francesa, principalmente dentro das pesquisas realizadas por Pêcheux na Terceira Fase. É um estudo de análise em que são levantadas formulações discursivas e marcas linguísticas que irão mostrar-se como de caráter educativo, somando-se, assim, ao da visão voltada ao sagrado – como se encontra classificados a maioria dos textos pertencentes à tradição oral. Dentro do campo discursivo da oralidade, foram selecionados textos que pertencem ao recorte temático ‘música’. Neste acervo temático, foram escolhidos para esta dissertação cinco exemplos: um Rig-Vedas chamado “Hino à Criação”, uma lenda bororo conhecida como “A Música”, uma canção de ninar inca, o “Canto do Canto” dos Iroqueses, e uma reflexão educativa-pedagógica sobre as canções de roda hoje. Ao analisar as condições de produção que acompanham cada texto, foi possível estabelecer uma relação entre os sentidos pré-construídos e as filiações que os sujeitos faziam a esses sentidos. A pesquisa direcionou-se em constituir o real que se apresentava nos textos, com um levantamento histórico, através dos sentidos encontrados na rede de memória. A dissertação trabalha com a definição de sujeito que se filia aos sentidos pré-construídos e que, ao filiar-se, acaba por interpretar os sentidos já-dados, ressignificando este real onde nasceu. Conclui que, ao interpretar e reinterpretar continuamente, o sujeito acaba por se manifestar (frente a si próprio e frente aos outros) com um gesto educativo. Os povos pesquisados, indiferente à época em que existiram, tinham uma preocupação com a educação, com os saberes que produziram e com os sentidos destes saberes. Esta preocupação era destacada pelo complexo sistema de regras em que estava inserida as técnicas de memória para perpetuar estes saberes.

## Nem só de pão. A fundamentação da ética pedagógica do trabalho educativo

---

*Evaldo Luis Pauly*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** jan./2000

**Orientador:** Nilton Bueno Fischer

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** ECA, trabalho educativo, adolescência, ética, projeto social, geração de renda.

### **RESUMO:**

O objetivo desta tese é apresentar uma fundamentação ética plausível para os programas sociais baseados no trabalho educativo previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 68. Essa fundamentação será elaborada a partir da contribuição de Paulo Freire no campo da Educação Popular e da releitura kantiana empreendida por Tugendhat no campo da ética. Trata-se de um aprofundamento filosófico-pedagógico da doutrina da proteção integral aplicado a uma situação específica. A metodologia empregada combina aportes etnográficos da história de vida, projeções estatísticas, a interpretação psicanalítica, a avaliação política e a reflexão filosófica capazes de avaliar as implicações pedagógicas, institucionais, éticas e políticas que decorrem da prática do trabalho educativo inspirado pela Educação Popular que se coloca, desde Paulo Freire, diante do desafio político-pedagógico da formação democrática da cidadania.

## A pedagogia esportiva da mídia – uma análise a partir de textos de jornais

---

*Fátima Maria Pilotto*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Maria Lúcia C. Wortmann

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais

**Palavras-chave:** práticas corporais, práticas esportivas, ídolos esportivos, jogos de poder.

### **RESUMO:**

Busca-se, nesta dissertação, examinar as representações de práticas corporais e esportivas apresentadas na mídia escrita. O estudo compreende a análise de textos relativos a essa temática, selecionados durante um período de aproximadamente um ano, a partir de dois jornais de publicação diária editados em Porto Alegre-RS: *Correio do Povo* e *Zero Hora*. Tais análises foram desenvolvidas sob a inspiração dos Estudos Culturais, notadamente das vertentes que assumem as chamadas “viradas” cultural e lin-

güística. Assim, tomou-se o jornal como um produto cultural que não apenas veicula compreensões fabricadas nas práticas sociais, mas que participa dos processos constitutivos das significações e dos sujeitos. Os textos que examinei atribuem esportividade às práticas corporais representando-as como “esporte de alto rendimento”. Essa representação, que é hegemonicamente dominante, é também assumida no discurso empresarial desportivo que a utiliza igualmente para falar sobre as práticas corporais voltadas para a saúde, para o lazer, para a educação etc, tomando-as como mercadorias próprias à sociedade de consumo. Os textos jornalísticos também participam no processo de fabricação dos ídolos esportivos e das representações sobre corpos praticantes de atividades físicas de uma forma muito peculiar. Esse processo de fabricação de ídolos associa-se ao estabelecimento de “eras esportivas”, nas quais se promove a “sacralização” de um ídolo; mas essas “eras” são de duração efêmera e, muitas vezes, esse processo acaba com a desconstrução desses ídolos, o que não é surpreendente, posto que eles são ao mesmo tempo sujeitos e mercadorias. Também identifico nesses textos três principais formas de representar os corpos que são marcados pelo esporte: o corpo especificidade, o corpo mercadoria e o corpo instrumento de trabalho. Finalmente, marco, nesse estudo, que a pedagogia produzida através dos textos de jornais cria, ao lado de outros artefatos culturais, representações sobre as práticas corporais e esportivas, valores e saberes, que participam na constituição de identidades, em um processo que também implica jogos de poder.

## **Por sobre o demônio da ignorância: a improvisação como construção de conhecimento no trabalho do ator**

---

*Gilberto Icle*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** jan./2000

**Orientadora:** Analice Dutra Pillar

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

**Palavras-chave:** teatro, ator, conhecimento, improvisação, construção, Piaget.

### **RESUMO:**

O presente trabalho é um estudo exploratório sobre as estruturas psico-fisiológicas construídas pelos atores durante o uso da improvisação como procedimento e natureza da preparação de uma técnica pessoal de representação. O objetivo do trabalho é tentar responder a questão: como o ator constrói conhecimento? Desta forma, poderíamos contribuir para o ensino de teatro e, para tanto, usamos a observação de nosso trabalho como ator e diretor, numa “*metodologia não convencional*”. A partir da metáfora de *Shiva*, que ao dançar esmaga o demônio da ignorância, desenhamos o trabalho do ator, como um trabalho de fazer ações, a improvisação como natureza e método deste trabalho e descrevemos os procedimentos de improvisação observados, inferindo sobre eles suas possíveis estruturas mentais de pensamento-ação. O conceito de pensamento-ação é resultado de um confronto teórico entre os escritos sobre Antropologia Teatral, de Eugenio Barba e seus colaboradores, em especial, na análise da edificação da presença cênica, e a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, onde encontramos

as idéias de construção de conhecimento, assimilação/acomodação, procedimento/estrutura, jogo/imitação, função simbólica, tomada de consciência, fenocópia, entre outras. A análise apoia-se nos procedimentos de improvisação utilizados pelo Grupo USINA DO TRABALHO DO ATOR, de Porto Alegre, durante seu trabalho diário, entre os anos de 1992 à 1999, e os resultados centram-se no pensamento-ação, quanto aos seus níveis, modos de construção, categorias de energia e na equivalência das imagens mentais.

## **A repercussão da violência social no cotidiano escolar**

---

*Giseli Paim Costa*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Carmem Maria Craidy

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem, cotidiano escolar, violência, situação social, Porto Alegre.

### **RESUMO:**

A dissertação propôs analisar a repercussão da violência social no cotidiano escolar, a partir de uma pesquisa empírica. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, situada no Loteamento Cavalhada, zona sul da cidade. Tratou-se de uma pesquisa participante com alunos de Turmas de Progressão do I Ciclo, cujas idades variam entre oito a quatorze anos. Os procedimentos realizados foram observações dos alunos dentro e fora da sala de aula, entrevistas com pais, alunos e professores, bem como com algumas pessoas representativas da comunidade. A investigação propôs compreender como as diferentes manifestações da violência interferem - ou não - no cotidiano da escola, nas suas relações e no processo de aprendizagem. Diferentes autores, principalmente Elias e Arendt, deram aporte teórico para entender as concepções de violência dos pais, alunos e professores, assim como a relação que estes têm com a escola. Concluiu que a violência interfere na aprendizagem, mas não é o fator predominante no avanço - ou não - do aluno. Existem alunos que vivenciam situações de violência, mas, no entanto, conseguem progredir na escola, assim como aqueles que não progridem, nem sempre estão envolvidos com esse tipo de situação.

## **Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes**

---

*Jacira Cabral da Silveira*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** jan./2000

**Orientadora:** Rosa Maria Bueno Fischer

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

**Palavras-chave:** infância, mídia, televisão, subjetividade, discurso.

## RESUMO:

Dentro da linha de pesquisa “O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos”, deste Programa e, especificamente, dentro da temática “mídia e educação”, o presente trabalho objetiva investigar como é construído um discurso sobre a infância na mídia televisiva na atualidade. O tratamento do tema, por sua vez, tem como suporte teórico a Análise Discursiva, na perspectiva de Michel Foucault, ou seja, preocupa-se em estabelecer uma relação entre produção de discursos e os processos de subjetivação na cultura contemporânea. Na seleção do *corpus* de análise procurei retirar da programação da televisão aberta brasileira exemplares de quatro modalidades enunciativas: comerciais, telejornalismo, janelas do Fantástico e o programa infantil Teletubbies. Os critérios de seleção procuraram abranger a variedade de inserções da figura da criança nos produtos veiculados na TV. Cada uma das modalidades, dentro de suas peculiaridades de produção e edição de imagens, textos, sons, personagens, etc., multiplica enunciados que vem a se constituir no discurso de infância na televisão. O capítulo inicial procura fazer o percurso histórico do sentimento pela infância na sociedade ocidental desde o século IV. Tais lembranças históricas têm o objetivo de subsidiar o capítulo seguinte, que trata das condições de emergência de um discurso de infância na sociedade contemporânea. Na sequência, são discutido conceitos como discurso, sujeito e poder na teoria de Foucault. Em “Um olhar sobre o material empírico” são analisados os programas gravados, observando-se as diferentes narrativas da mídia, das quais são retiradas alguns enunciados que avalio comporem o discurso sobre infância na mídia televisiva brasileira na atualidade.

## Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia

---

*Jaqueline Pasuch*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** mar./2000

**Orientador:** Carmem Maria Craidy

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** analfabetismo, alfabetização, iletrismo, letramento, políticas públicas.

## RESUMO:

Neste estudo de caráter etnográfico, investigou-se a alfabetização entrelaçada pelas múltiplas faces que tecem a rede de significações que a promovem ou a represam. Contextualizou-se o espaço sócio-econômico e os processos pelos quais se forjam as práticas sócio-culturais produtoras do analfabetismo e iletrismo. Neste campo relacional, as estruturas econômicas propiciam que se fabriquem cidades ao longo da Floresta Amazônica, local em que se situa SINOP, a cidade fabricada. Através da constituição de suas histórias de vida apontou-se características próprias daquele mundo analfabetizado. Resgatou-se suas peculiaridades e foi ressaltada a importância de políticas públicas para a alfabetização e o desenvolvimento do letramento. Foram relacionados o Ciclo de Repesamento com o Ciclo da Madeira, e os possíveis Pontos de Extravasamento. As relações sociais, afetivas, lingüísticas acerca do processo

alfabetizatório acontecem na medida que estas são mobilizadas pela família e significadas pela criança, sendo portanto, necessário que a escola ressignifique este momento para além de seus muros. Demonstrou-se, na tessitura desta dissertação, que o analfabetismo não é produzido por um único fator, mas resulta do entrelaçamento dos múltiplos fatores que constituem suas redes de significações. Estas vão desde as estruturas sócio-econômicas até as vivências cotidianas em confronto com a experiência escolar.

## **Possibilidades de atribuição de significado na apreciação musical: um estudo exploratório**

---

*Luiz Fernando Lazzarin*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Esther Beyer

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

**Palavras-chave:** significado musical, apreciação musical, educação musical.

### **RESUMO:**

A presente dissertação pretendeu entender, de uma perspectiva filosófica, as possibilidades de atribuição de significado ensejadas na atividade de apreciação musical. Foi desenvolvida sob a forma de um Estudo Exploratório, realizando grupos focais com estudantes de Magistério do Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre (RS). O referencial teórico apoiou-se em abordagens da Semiótica (Saussure, Peirce, Eco, Karbusicky), da Filosofia da Arte (Cassirer, Langer e Mukarovsky), buscando criar um texto que contemple as questões da aproximação entre linguagem e música e do entendimento da obra de arte como um signo. Também foram abordados aspectos referentes à formação de professores, a partir de autores da área (Tourinho e Fuks). Os resultados levaram à discussão de duas categorias de significado musical, criadas por mim: o significado musical estrito e o significado musical amplo. O primeiro refere-se à apreciação da obra musical em si. O segundo é aquele que, suscitado pela dinâmica dos grupos, gera discussões entre as alunas sobre concepções a respeito da música e sua relação com a Educação. A atividade de apreciação musical constitui-se em um importante momento de atribuição de significado dentro da Educação. Pôde revelar, através das categorias criadas neste estudo, possibilidades de compreensão, não só da obra de arte em si, mas do significado que as alunas atribuem à música no contexto da sala de aula.

# **Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação**

---

*Márcia Rosa da Costa*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Nilton Bueno Fischer

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** violência, infância, educação, escola de periferia urbana.

## **RESUMO:**

O objetivo central desta pesquisa é a investigação do fenômeno da violência na escola e no seu entorno a partir da escuta sensível de crianças escolarizadas de periferia urbana. Foram entrevistadas e realizadas atividades com crianças a partir de 8 anos, de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Ouvir o que as crianças vivem e pensam sobre a violência implicou aprofundamento teórico nos seguintes aspectos: infância, violência, educação, escola e representações. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação expressa concepções subjacentes a infância, educação e Sociedade. É apresentado como surgiu e se desenvolveu o conceito de infância, mostrando sua relação com as configurações sociais que caracterizam a modernidade e o tratamento ainda hoje dado às crianças. Os estudos sobre a violência vêm cada vez mais se ampliando, procurando analisar a atualidade e as situações históricas. O conceito de violência pode ser abordado de diversas formas devido a sua complexidade e contexto sócio-cultural. São desenvolvidas reflexões acerca desse conceito, a diferenciação de agressividade e uma breve síntese de estudos significativos sobre o fenômeno nas diferentes áreas do conhecimento. Paulo Freire é o pensador que fornece os argumentos para justificar porque a escola deve se envolver, conhecer e trabalhar com as questões relacionadas com a vida cotidiana dos alunos e suas concepções sobre o mundo. O tema das representações é utilizado para verificar se o que as crianças pensam sobre o fenômeno da violência é uma representação, como este processo de conhecimento é construído. A metodologia adotada se aproxima da etnografia. Foram utilizadas três técnicas básicas de pesquisa em educação: observação participante, entrevistas e análises de diversos materiais. As questões investigadas foram: o que representa a violência para crianças escolarizadas de periferia urbana; o que elas vivenciam no seu cotidiano; como reagem frente a estas situações e qual o papel que a escola desempenha neste entorno. Com uma concepção de infância em que as crianças são sujeitos sociais, o trabalho pretende ser uma contribuição à escola e ao meio acadêmico, oferecendo elementos para considerarem o papel que a criança ocupa na sociedade, a melhor compreensão do fenômeno da violência e a reavaliação da função social da escola.



## O discurso da propaganda: a mulher em-cena

---

*Maria Aparecida Alves Pereira*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** mar./2000

**Orientador:** Marisa Faermann Eizirik

**Palavras-chave:** sujeito, discurso, poder, disciplina, feminino, subjetividade.

### **RESUMO:**

Como se dá a construção da mulher na propaganda hoje? Esta pergunta conduz o tema central desta dissertação, que busca descrever e analisar os modos de ser mulher hoje na propaganda. Inscrito no campo da Educação este estudo traz à discussão a problemática da constituição do sujeito através de práticas e discursos sobre e para a mulher nas propagandas da revista Nova, no período de 1994 a 1999, concentrando a análise no que dizem, como dizem e como operam esses discursos em relação à mulher. A propaganda constitui um hipertexto construído a partir de vários discursos, saberes, crenças e práticas, que se entrecruzam formando uma espécie de texto educacional para a mulher, no sentido de trazer orientações, conselhos, imposições, prêmios e castigos. Como a mulher deve se comportar, do que deve gostar, em que deve pensar, comprar, como cuidar de si, orientações sobre práticas de cultivo de si mesma. Marcada pela hibridização de vários discursos, a publicidade explícita e faz co-existir saberes e crenças comuns e/ou contraditórias entre si. Essa pluralidade faz emergir diferentes modos de constituição da mulher, quanto às mudanças e continuidades em relação ao seu modo de ser e se constituir no mundo, forjando uma nova forma de ser, de fazer, uma nova ética de si. Adotando os discursos da Religião, da Educação, da Psicanálise, da Medicina, do senso comum, de mitos e crenças, a publicidade reúne em um tipo de “mosaico” os saberes que são organizados para orientar e ensinar como a mulher deve cuidar de si para se tornar independente, bonita, sensual, amada e desejada pelo outro e, dessa forma, alcançar a felicidade.

## Movimentos sociais na universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania

---

*Maria Elly Herz Genro*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Denise Balarine C. Leite

**Linha de Pesquisa:** Universidade: teoria e prática

**Palavras-chave:** universidade, inovação, cidadania, movimento social.

### **RESUMO:**

Este estudo buscou descobrir rupturas e inovações, produzidas pelos sujeitos participantes dos movimentos sociais na universidade. Seu foco foi centrado nos movimentos

docentes e dos técnicos administrativos inseridos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ADUFRGS e ASSUFRGS. Foram reconstruídas a gênese e a história recente destes movimentos. As representações dos sujeitos atuantes politicamente foram coletadas através de entrevistas, de suas práticas políticas, resgatadas através de observações, durante a greve das universidades públicas brasileiras, no ano de 1998. A compreensão da realidade investigada foi construída através de processos de análises e sínteses do material coletado, focando principalmente as representações dos sujeitos. Destas representações três principais categorias foram criadas: Cidadania Participativa, Cidadania Propositiva e Movimentos Sociais como espaço educativo inovador. Nesta perspectiva, a ênfase foi a dimensão individual, social e política da cidadania, resgatando o conceito de práxis na ação política, inserida nos movimentos sociais na universidade como uma possibilidade de ampliação da liberdade humana.

## **Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil**

---

*Maria Luiza Rodrigues Flores*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Mérion Campos Bordas

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores

**Palavras-chave:** professora, berçário, educação infantil, gênero, classe social, ensino municipal, Porto Alegre, pré-escola, bebês.

### **RESUMO:**

Esta pesquisa teve como campo privilegiado de interesse a Educação Infantil – etapa da Educação Básica voltada ao atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Os sujeitos da investigação foram trinta educadoras e cinco educadores infantis que vêm desenvolvendo suas atividades profissionais junto aos grupos etários de 0 a 2 anos – turmas de Berçário, em cinco Escolas Municipais Infantis de Porto Alegre/RS – EMIs. O objetivo da investigação foi uma aproximação ao trabalho destas/es profissionais, tendo como foco “o ser/estar um/a educador(a) de bebês”; apontando algumas implicações pregressas; aspectos da situação atual; e algumas perspectivas futuras. Foram utilizados para tal dois conceitos básicos: o de relações de gênero e o de classe social. Os dados relativos ao trabalho desenvolvido nas instituições foram analisados a partir de referenciais sócio-interacionistas, contemplando Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon, de acordo com os referenciais que orientam a ação pedagógica nas EMIs. Para a coleta de dados, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando entrevistas abertas, semi-estruturadas, organizadas a partir de quatro eixos básicos: o “ser/estar” educador/a de Berçário; o histórico da profissão enquanto um espaço de trabalho predominantemente ocupado por mulheres; a entrada de educadores nas EMIs; e a ação educativo-pedagógica desenvolvida junto às crianças. A partir dos dados, evidenciou-se o caráter ainda em construção da instituição educativa para bebês, das definições sobre a formação de profissionais e da ação pedagógica voltadas a crianças de zero a dois anos. Destaca-se, a partir desta pesquisa, a importância de que as políti-

cas de formação inicial e em serviço para profissionais da Educação Infantil contemplem estudos sobre a história da Educação Infantil e sobre os conceitos de relações de gênero e de classe social, em suas interfaces com a Educação e, em especial, com a educação de crianças pequenas.

## **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos do município de Maceió**

---

*Maria Silvia da Costa*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientador:** Beatriz Vargas Dorneles

**Linha de Pesquisa:** Psicopedagogia e Educação

**Palavras-chave:** educação continuada, formação de professor, educação de jovens e adultos, Maceió.

### **RESUMO:**

A necessidade de analisar e refletir o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos/EJA no município de Maceió, foi o que impulsionou esse estudo. A dissertação apresenta e analisa o desenvolvimento desse processo em diferentes momentos: nos cursos, nas reuniões de zonais e em sala de aula. O ponto de partida deste trabalho foi a constatação de que, apesar do processo de formação continuada desses professores acontecer há cinco anos, as mudanças apresentadas ainda são pouco significativas. Esse trabalho visa estudar as causas da não mudança na práxis docente. Analisamos esse processo a partir de três conceitos básicos: mudança, saber docente e práxis. Esses três aspectos se encontram permeando toda a prática pedagógica dos professores da EJA. O fato de pertencermos ao quadro de professores da rede de ensino pública municipal de Maceió favoreceu nossa metodologia de pesquisa. A inserção no processo, a abordagem teórico-crítica direcionaram nossa linha de estudo no sentido da pesquisa participante. Conseqüência dessa opção, nossos recursos metodológicos foram as entrevistas semi-estruturadas e a observação participante. Nosso campo de observação foram três escolas municipais, além dos locais onde aconteceram os cursos e reuniões de zonais. O estudo apresenta algumas possibilidades no sentido de um repensar dessa formação continuada, a partir do paradigma do professor como um profissional reflexivo.

## **A Educação Estética: uma abordagem à luz da concepção filosófica de Schiller**

---

*Marlise Maria da Costa*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Nadja Hermann

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

**Palavras-chave:** estética, educação, filosofia alemã, Friedrich Schiller.

### **RESUMO:**

A presente dissertação constitui-se num esforço intelectual de analisar e discutir teoricamente as relações possíveis entre estética e educação. Trata-se de um trabalho eminentemente teórico de cunho qualitativo, que busca a ordenação de um novo modo de pensar, que emerge em relação à estética, algo como uma nova consciência teórica surgida a partir da compreensão do papel fundamental da dimensão estética nos processos educativos. IncurSIONA-se para isto no terreno da estética filosófica, pois esta nos permite rigor e seriedade, bem como complexidade no pensamento. Elege-se como referencial teórico o pensamento filosófico de Friedrich Schiller, um dos teóricos mais significativos para a viabilidade da abordagem Educação Estética. A Educação Estética pretende configurar uma categoria teórica crítica, baseada na identificação do impulso lúdico como elemento essencial para melhor compreensão da realidade humana, assim como para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a referida dissertação procura elucidar a importância de inserir nas práticas educativas um trabalho envolvendo o impulso lúdico, a sensibilidade, a imaginação, a percepção e os sentimentos, sem contudo descuidar da razão. Conclui-se, então, que a Educação Estética exerce uma grande contribuição na educação do ser humano e por exigir um pensar reflexivo não poderá ser entendida como um ato de recepção passiva, mas sempre e somente como um trabalho ativo, eminentemente projetivo.

## **Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo**

---

*Paola Menna Barreto Gomes*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** jan./2000

**Orientadora:** Rosa Maria Bueno Fischer

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

**Palavras-chave:** subjetividade feminina, imaginário, estereótipo, iconografia de consumo, identidade.

**RESUMO:**

Observando que as representações femininas na mídia seguem determinados padrões, como, por exemplo, a juventude e a esbelteza, este trabalho descreve imagens e práticas que permeiam o universo feminino. Dentre os elementos discutidos são destacadas as figuras femininas produzidas pelas grandes corporações, personagens que, consumidos através das formas mais diversas, povoam o imaginário infantil. O foco da análise recai sobre as “princesas clássicas criadas pelos estúdios Disney : Branca de Neve, Cinderela e A Bela Adormecida, que estão há mais de quarenta anos no mercado. Entendendo que somos educados por todas as instâncias da cultura, podemos dizer que as produções Disney, há várias gerações, possuem um papel importante na formação de crianças do mundo inteiro. Como personificação de “bondade”, as figuras de princesas propagam mitos profundamente enraizados em nossa cultura, entre os quais centra-se o da “felicidade encontrada no amor romântico com o par ideal”. Utilizam-se neste trabalho alguns fundamentos da obra de Foucault para tratar da constituição de um modo de ser feminino sujeito a parâmetros ditos “corretos”, de “bom comportamento”, beleza jovial e a idealização de um “príncipe encantado”. Os padrões culturais que delineiam a subjetividade feminina socialmente aceita e propagada nos meios de comunicação são inventariados, nesta pesquisa, em suas mínimas incidências. O objetivo é propor estratégias para que esses clichês não se enrijeçam e que possamos “engendrar novos modos de subjetivação”.

## **Moçambique de Osório: exílio de um reino negro na diáspora**

---

*Regina Marques Parente*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Guacira Lopes Louro

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pós-Críticas e Educação

**Palavras-chave:** representações culturais de gênero, raça, identidade e Estudos Culturais.

**RESUMO:**

Esta dissertação examina alguns dos modos pelos quais as representações culturais de gênero constituem a masculinidade dos homens negros que participam de um grupo religioso, afro-católico, denominado de Maçambique de Osório, no município de Osório-RS. Meu objetivo é discutir os efeitos que as representações culturais têm na constituição das identidades de raça e gênero, de forma a intervir, através das práticas pedagógicas culturais, na criação específica de um tipo de masculinidade e de corpo. Para compreender esta complexa trama fiz um estudo etnográfico, no qual centrei minha

análise no campo teórico dos Estudos Culturais, Estudos Feministas e Estudos Negros. Percebi que, no grupo Maçambique de Osório, configurar-se homem, negro e heterossexual implica em compreender como as representações culturais produzem identidade e acarretam mudanças, tanto no modo de construir, relacionalmente, a masculinidade, quanto na produção de um corpo educado, no contexto de um ritual religioso, racializado, generificado e sexualizado. O corpo tem se tornado um tema cada vez mais central nestes nossos tempos em que os usos das diferentes tecnologias buscando nele interferir, prolongando a vida, modificando aparências etc. Um tempo de crescente disseminação da epidemia HIV/AIDS e dos discursos em torno do nascimento, morte, afetividades, sexualidades... Contudo, em nosso espaço acadêmico, os estudos sobre masculinidade negra brasileira, que são de suma importância para compreender algumas mudanças sociais, não são muitos.

## **O silêncio disciplinado – a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**

---

*Sergio Andrés Lulkin*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** jan./2000

**Orientador:** Carlos Bernardo Skliar

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

**Palavras-chave:** educação de surdos, história, representação.

### **RESUMO:**

Esta dissertação aborda representações do sujeito surdo e da surdez construídas no interior de discursos religiosos, médicos, filosóficos, antropológicos e pedagógicos, que marcaram a educação de pessoas surdas desde o século XVIII até o final do século XIX. Os fundamentos para essa abordagem encontram-se nos campos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais britânicos, com ênfase no conceito de *representação* entendido, neste trabalho, como um processo de construção de um conhecimento específico sobre a comunidade de pessoas surdas, através de linguagens culturalmente compartilhadas. Nessa perspectiva, a concepção de *Cultura* é central para as discussões desenvolvidas, já que a sociedade majoritariamente ouvinte produz, em seus espaços de poder, os sentidos que os termos “surdo” e “surdez” adquirem, e o modo como esses conceitos são disponibilizados ao longo de diferentes períodos históricos. A circulação desses termos não é simplesmente uma questão retórica: argumento, ao longo do texto, que essas representações refinaram-se e mantêm suas marcas nos procedimentos pedagógicos contemporâneos, sobretudo no que denominei “mostras públicas” – espetáculos e outros eventos onde o sujeito surdo está exposto diante de uma platéia – concebidas pelas poéticas e pelas políticas sob o controle de pessoas ouvintes.

# **Lógica operatória e lógica das significações em adultos do meio rural: um estudo piagetiano e seu significado educacional**

---

*Sergio Roberto Kieling Franco*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** jan./2000

**Orientador:** Fernando Becker

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

**Palavras-chave:** sujeito da educação, conhecimento, epistemologia genética, lógica operatória, lógica das significações, pensamento adulto.

## **RESUMO:**

A tese propõe-se a fazer uma análise da lógica presente nas falas de sujeitos adultos, habitantes do meio rural no sul do Brasil, com pouca escolarização. Procura ver as relações entre a lógica operatória e a lógica das significações nos seus raciocínios. Tem como referencial básico a Epistemologia Genética, passando também por algumas contribuições da Antropologia, da Psicologia e da Educação. Discute as possíveis interferências das vivências culturais no raciocínio dos sujeitos pesquisados. Foram feitas entrevistas abertas, seguindo os princípios do método clínico piagetiano, a respeito do cotidiano dos sujeitos. Todos os sujeitos entrevistados estruturaram seu pensamento operatoriamente, sendo que alguns de modo operatório formal. No entanto, todos faziam desvios nos seus raciocínios, pela participação de processos significantes, o que foi chamado interferência do conteúdo. O pensamento operatório formal é fruto de abstrações reflexionantes, não necessariamente provocadas pela escola. No entanto muitas vezes essa operatividade não se faz presente devido ao fenômeno da interferência do conteúdo. Levando essas conclusões para o contexto educacional, depreende-se que não basta trazer para a escola novos conteúdos culturais, mas é preciso contribuir para que se possa melhor compreender a articulação desses dentro das estruturas cognitivas.

## **Os espaços pedagógicos de construção de possibilidades na sala de aula – um olhar sobre as micro-interações**

---

*Tânia Maria Scuro Mendes*

---

**Nível:** DO

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Margarete Axt

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

**Palavras-chave:** construção de conhecimento, formação de professores, construção de possíveis.

## **RESUMO:**

A pesquisa trata da construção de possibilidades em sala de aula, o que implica processos cognitivos, por professorandas-estagiárias (P.E.s) de cursos, em nível de ensino médio, na modalidade Normal. Para tanto, problematizou-se: as professorandas, em situação de estágio, nas suas práticas pedagógicas, abrem espaço para a construção de possibilidades que propiciem construção de conhecimento? O campo empírico da investigação concentrou-se em escolas das redes pública e privada de ensino que oferecem cursos na modalidade Normal e em escolas onde professorandas desenvolveram seus estágios supervisionados nas cidades de Porto Alegre e de Caxias do Sul – RS. Os instrumentos de pesquisa constituíram-se em: planos de aula, através dos quais se analisou a reflexão antecipada da ação; observações de práticas pedagógicas de P.E.s.; e entrevistas semi-estruturadas, implicando a meta-reflexão, ou seja, a reflexão da relação planejamento-prática. Um universo de 40 planos de aula, 30 jornadas de aula observadas e 15 entrevistas subsidiaram a pesquisa que objetivou investigar indicadores que sinalizassem, nesses instrumentos, abertura e exploração de espaços nas interrelações pedagógicas para a construção de possíveis por parte de P.E.s e de crianças. A coleta, a análise e o tratamento dos dados seguiram a perspectiva teórica do método clínico piagetiano, adaptado ao estudo em questão. Os resultados permitem situar os planos de aula elaborados por P.E.s como roteiros normativos e não prospectivos e a sala de aula, constituída em espaço e tempo sociais, como rica de inter(rel)ações, abrindo-se, reiteradamente, via processos “co-operativos”, para possibilidades que essas demandam. As possibilidades abertas, no entanto, não são, de modo geral, exploradas pelas P.E.s que, normalmente, acabam não promovendo e até dificultando ações educativas que visem aos desenvolvimentos cognitivos dos alunos. Assim, a diversidade de indicadores aferidos aponta para a não efetiva construção de possibilidades pedagógicas por P.E.s. Estas são, geralmente, orientadas mediante condições compatíveis a pseudo necessidades-impossibilidades construídas ainda ao longo dos cursos de formação, nos quais, pôde-se inferir, está presente um paradigma fundado na heteronomia pedagógica e na racionalidade instrumental, baseadas em uma epistemologia empirista, que conferem um estatuto técnico a tal formação e outro básico-rudimentar às séries iniciais do ensino fundamental. Este seria um dos fatores que podem contribuir para a quase ausência de intervenções que impliquem a construção de ambientes pedagógicos significativos em sala de aula, de modo a se propiciar relações de “co-operação” essenciais ao desenvolvimento cognitivo, na medida em que as P.E.s não têm em vista esses processos nelas próprias, o que seria uma condição para que elas o propiciassem a seus alunos. Isso leva a pressupor que um processo contínuo de reconstrução de possibilidades, experimentado durante o processo formativo-profissional, seria fundamental para a constituição de uma educação voltada à transformação do modelo instaurado nesses cursos. A tese consiste, pois, em evidenciar que, de modo geral, as P.E.s de cursos na modalidade Normal não trabalham pedagogicamente, visando à construção de possibilidades e ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos, sendo essa circunstância reflexo de espaços restritos para tais construções que, comumente, não são previstos e contemplados nesses cursos de formação. Considerando esse processo argumentativo, traz-se à discussão educacional a possibilidade de que, se o paradigma pedagógico vigente não for transformado, situação similar à encontrada na pesquisa poderá ser verificada nos novos cursos Normais Superiores, cuja legislação foi regulamentada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação.



## **O aluno adolescente nas séries intermediárias: abordando o não aprender no contexto psicopedagógico**

---

*Valéria Carvalho de Leão*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** mar./2000

**Orientador:** Hugo Otto Beyer

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

**Palavras-chave:** psicopedagogia, adolescente, séries intermediárias, diagnóstico.

### **RESUMO:**

A importância de compreendermos os caminhos que os adolescentes percorrem na expectativa de construir seus processos de aprendizagem, e de que forma a escola lida com esses fatos, é fundamental na tentativa de reduzir os índices de evasão e repetência. Nesta Dissertação, que tem como objeto principal caracterizar o sujeito adolescente que, ao chegar à etapa intermediária da escolarização fundamental, manifesta através da não-aprendizagem – conseqüentemente da reprovação ou da retenção – um processo conflituoso, por vezes com prejuízos irreversíveis a sua escolarização, utilizamos o campo da Psicopedagogia. Esta, apoiada conceitualmente nas teorias psicanalítica e psicogenética, busca oferecer aos educadores um referencial de investigação que lhes possibilite conhecer de forma mais adequada seus alunos adolescentes através do diagnóstico psicopedagógico correspondente. Através desse diagnóstico acreditamos propiciar uma intervenção mais eficaz, bem como uma estruturação didático-pedagógica que possibilite atender, com mais clareza, o adolescente que enfrenta dificuldades na sua aprendizagem. Para tanto, tomamos três alunos, adolescentes de doze a quinze anos, repetentes de escolas públicas municipais, buscando conhecer de forma mais detalhada esses sujeitos. As conclusões indicam que os alunos adolescentes, ao chegarem à escola, são exigidos num nível de compreensão desproporcional, isto é, os signos com os quais a escola trabalha carecem de significações para os adolescentes em questão. Nesta perspectiva é importante destacar, também, que pouco desafiados, os adolescentes, desprovidos da falta, necessária para a busca do conhecimento, perdem o desejo pelo aprender. Ainda dentro do mesmo tema, cabe ressaltar que os adolescentes demonstraram nas provas aplicadas um pensamento que no momento, transita entre o nível pré-operatório e a fase inicial do estágio operatório concreto. Assim, a necessidade do educador conhecer profundamente seu aluno e intervir desafiadoramente torna-se vital.

# A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil

---

*Vera Lúcia Bertoni dos Santos*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** mar./2000

**Orientadora:** Analice Dutra Pillar

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

**Palavras-chave:** educação infantil, teatro, construção de conhecimento, epistemologia genética.

## **RESUMO:**

Este trabalho busca compreender a construção do conhecimento teatral na infância, considerando, por um lado, a evolução da atividade simbólica de caráter espontâneo da criança e, por outro, os modelos tradicionais de ensino do teatro adotados na educação infantil institucional, como aspectos opostos a concorrerem para esse processo. A perspectiva que esta pesquisa adota identifica-se com as abordagens contemporâneas do ensino do teatro, concebido como um sistema de conhecimento, e relaciona a sua prática à postura construtivista. Na medida em que o enfoque teórico predominante nas análises realizadas é a epistemologia genética, apresenta-se, além dos aspectos gerais dessa teoria, um estudo detalhado enfocando as relações entre a atividade lúdica e a construção do conhecimento, bem como as implicações pedagógicas da contribuição de Piaget, relacionadas ao problema central que motivou o trabalho de campo. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, optando-se pela modalidade de estudo de caso, sendo o local escolhido para a coleta dos dados uma Instituição de educação infantil localizada na cidade de Porto Alegre. Os dados foram obtidos através de entrevistas com crianças (entre 3 e 6 anos de idade) e as suas respectivas professoras, mediante a intervenção direta da pesquisadora. A análise dos dados revelou aspectos do processo de desenvolvimento do pensamento das crianças investigadas e permitiu conhecer a natureza dos obstáculos que a ação pedagógica significa à prática dos jogos simbólicos coletivos, que, conforme Piaget, tenderiam a evoluir para a elaboração teatral. Conclui-se que o teatro, da maneira em que é praticado na escola investigada, subordina-se a objetivos utilitários e disciplinadores (no sentido coercitivo) e vincula-se a concepções de ensino que não condizem com os ideais de educação contemporâneos. Esses aspectos indicam a falta de conhecimento a respeito das relações de continuidade entre o jogo simbólico e a representação cognitiva, entendida neste trabalho como um problema que atinge a educação infantil como um todo, comprometendo seriamente a base de um projeto pedagógico que se pretenda envolvido na construção de sujeitos autônomos.

## **Aprendizagem/ensinagem: um novo olhar sobre aprendentes em classes de aceleração**

---

*Vera Maria Zambrano Avila*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** abr./2000

**Orientador:** Hugo Otto Beyer

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

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem, aceleração da aprendizagem, rendimento escolar, ensino fundamental.

### **RESUMO:**

A proposição básica desta pesquisa foi o acompanhamento do desempenho de alunos de classes de aceleração fundamentadas numa proposta pedagógica instituída para estas classes. Foi realizada através do estudo de caso de seis alunos em duas turmas de classes de aceleração localizadas em escolas de Porto Alegre. A coleta de dados efetivou-se de agosto a dezembro de 1998 e foi realizada através de observações, entrevistas semi-estruturadas e pareceres descritivos. A revisão de literatura buscou contextualizar as classes de aceleração e os conceitos de ensinagem e aprendizagem na proposta pedagógica que embasou a prática nas classes observadas. A leitura da realidade, explicitada nos dados levantados, fundamentou-se no paradigma teórico socio-histórico, articulado, basicamente, a partir das proposições de Lev Vygotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Como resultado do processo de investigação, destaca-se o atuar considerando as reais possibilidades e necessidades de cada aluno em seu contexto, bem como a importância em ressignificar o processo de alfabetização.

## **O ensino religioso em uma instituição de educação infantil: um olhar sobre a fé**

---

*Zuleika Eleonora Schmidt Costa*

---

**Nível:** ME

**Defesa:** fev./2000

**Orientadora:** Carmem Maria Craidy

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

### **RESUMO:**

O trabalho realizou, por intermédio de uma pesquisa empírica, uma analítica da produção do ensino religioso em sujeitos que frequentam uma determinada instituição de educação infantil assistencialista. O estudo foi feito neste local, que abrange crianças, adolescentes e adultos, localizado no município de Porto Alegre. Trata de verificar os processos de subjetivação, tendo como fatores o ensino religioso de uma determinada confissão religiosa proposta no local, e as diferentes práticas religiosas desenvolvidas

por estes sujeitos fora da instituição. Para realizar a investigação, foram utilizadas as observações da instituição, como um todo, e as atividades que envolvem a educação religiosa, bem como foram propostas entrevistas com as mães/educadoras, crianças e adolescentes. Autores como Foucault e Deleuze, propiciaram o aporte teórico que dá sustentação a este estudo. A hipótese verificada é a de que esse ensino, por meio dos procedimentos pedagógicos utilizados, não objetiva/subjetiva estas pessoas conforme sua intencionalidade. Conclui que, com estes múltiplos atravessamentos de poderes, saberes e verdades religiosas dentro ou fora do local pesquisado, o que se cria são modos de subjetivação religiosa, que se formam, sobretudo, em relação às possibilidades e condições de vida que cada um experimenta, tendo a vivência religiosa na instituição, uma influência relativa. A fé, como recorte temático desta investigação, se mostrou como uma busca constante nas vivências religiosas destas pessoas na procura de efeitos práticos e imediatos para suas vidas, situando-se de forma ambígua ao que é proposto pela instituição.