



EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.24 N.2



DAS DIFERENÇAS
DAS DIFERENÇAS



JUL/DEZ 1999

Educação & Realidade - v.24, n.2, jul/dez 1999

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wana Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Mérion 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 Prestes (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 Bondia (Espanha), Luciola Licínio
C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice
Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório
Marques, Victor Vincent Valla.*

Consultores ad hoc

*Maria Helena Degani Veit, Silvino Santin, Alfredo Veiga Neto,
Maria Lúcia Castagna Wortmann*

Bibliotecária Responsável

Maria Amália P. M. Ferlini

Secretaria

*Tânia Cardoso Serafini
Gisela Schrader de Oliveira*

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldaneí Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

Revisão

*Tânia C. Serafini, Gisela Schrader de Oliveira e Comissão
Editorial Executiva*

Assinatura e números avulsos

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

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

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

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Assinatura para 1999 (02 números) R\$ 20,00

Assinatura para 1999 e 2000 (04 números) R\$ 40,00

Número Avulso R\$ 13,00

Para o exterior, Via aérea

Assinatura para 1999 (02 números) US\$ 35,00

Assinatura para 1999 e 2000 (04 números) US\$ 70,00

JUL/DEZ 1999

DAS DIFERENÇAS



v.24 n.2

Educação & Realidade Porto Alegre v.24 n.2 p.5-211 jul./dez. 1999.

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.

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

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

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

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (0xx51) 316 3268

Fax: (0xx51) 316 3985

e-mail: educreal@edu.ufrgs.br

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



v.24 n.2

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

On differences

The invention and exclusion of the
“other disable” from the meanings of
normality

Carlos Skliar

15

Foucault and the Brazilian
Constitutions

Céli Regina Jardim Pinto

33

Social exclusion and education:
a new paradigm?

Avelino da Rosa Oliveira

59

The popular culture and the
eroticization of little girls

Valerie Walkerdine

75

Multiculturalism and teacher
education: narrated experiences

Ana Canen

89

Teaching of History, television and
cultural plurality:

(re)thinking about the relations

Aléxia Pádua Franco

103

Das diferenças

A invenção e a exclusão da alteridade
“deficiente” a partir dos significados
da normalidade

Carlos Skliar

Foucault e as Constituições brasileiras:
quando a lepra e a peste se encontram
com os nossos excluídos

Céli Regina Jardim Pinto

Exclusão social e educação:
um novo paradigma?

Avelino da Rosa Oliveira

A cultura popular e a erotização
das garotinhas

Valerie Walkerdine

Multiculturalismo e formação
docente: experiências narradas

Ana Canen

Ensino de História, televisão e
pluralidade cultural:

(re)pensando relações

Aléxia Pádua Franco

TEMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

From natural sciences to social
sciences: the curriculum by William
Doll

Alice Ribeiro C. Lopes
Elizabeth Feranades de Macedo

Das ciências naturais às ciências
sociais: o currículo segundo William
Doll

Alice Ribeiro C. Lopes
Elizabeth Feranades de Macedo

125

The experience of environmental
management of elementary school
curriculum

Maria Flávia C. Guazzinelli

América Cézar

Ana Lúcia Formigli

Experiência de gestão ambiental no
currículo de 1º grau

Maria Flávia C. Guazzinelli

América Cézar

Ana Lúcia Formigli

141

Marys (and) men at the courts: about
the occupation of school space

Helena Altmann

Marias (e) homens nas quadras: sobre
a ocupação do espaço físico escolar

Helena Altmann

157

Notes about the culture of our time:
reflections from constributions of
Gramsci and Adorno/Horkheimer

João Valdir Alves de Souza

Notas sobre a cultura do nosso tempo:
reflexões a partir das contribuições de

Gramsci e Adorno/Horkheimer

João Valdir Alves de Souza

175

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses
PPGEDU/UFRGS

203

Súmula de dissertações e teses
PPGEDU/UFRGS

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



24(2):5-12
jul./dez. 1999

EDITORIAL

DAS DIFERENÇAS

De que estamos falando quando nos referimos ao “respeito às diferenças”? Que importância teórica e política há em discutir a oposição entre diferença cultural e diversidade cultural? Que relações estabelecer entre o debate que se faz sobre a fragmentação das identidades, da pluralidade do sujeito, e os inumeráveis processos de inclusão/exclusão em nossa sociedade? O Tema em Destaque deste número dedica seis artigos à problematização justamente dessas questões.

O pensador indo-britânico Homi Bhabha sintetiza muitas das preocupações e polêmicas que inspiraram a edição deste número de *Educação & Realidade*. Defendendo a utilização do conceito de “diferença cultural”, Bhabha¹ chama a atenção para um problema que se faz presente em praticamente todos os campos das chamadas ciências humanas, mas que seria uma espécie de “território perdido” nos debates críticos contemporâneos. Sua proposta é “pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural”, o que significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e discriminações de todas as ordens, de exclusões e inclusões, individuais e grupais. Se a cultura é um problema na medida em que “há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações”, deve ser teorizada justamente aí.

Para esse autor, enquanto o conceito de diversidade cultural remeteria basicamente a um objeto epistemológico (a cultura como objeto do conhecimento empírico), o conceito de diferença cultural trata da enunciação da cultura, ou seja, de um processo bastante complexo de significação – através do qual se produzem afirmações a respeito da cultura, as quais por sua vez constituem e engendram diferenças e discriminações, ao mesmo tempo que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência. Assumir esse ponto de vista tem implicações teóricas, metodológicas e políticas, como será possível ler especialmente nos dois primeiros artigos deste Tema em Destaque.

“Como é possível pensar sobre os surdos, indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, mestiços, desempregados, cegos, etc., sem esconder-se detrás da máscara discursiva da natural pluralidade, da natural diversidade, da natural democracia, onde vivem também esses outros?” – assim pergunta Carlos Skliar, ao introduzir o artigo que abre este nosso Tema em Destaque: “A invenção e a exclusão da ‘alteridade deficiente’ a partir dos significados na normalidade”. Para o autor, o tema de alteridade deficiente constituiria um exemplo muito concreto de como em nossa sociedade inventamos e ao mesmo tempo excluimos os Outros, já que a tendência dominante não seria exatamente buscar formas contundentes de tratar dessas diferenças, mas principalmente pensá-las apenas como inclusão/exclusão. Ou seja, a alteridade deficiente é tratada de forma que raras vezes a entendemos como referida a cidadãos comuns, sujeitos políticos que têm a sua sexualidade, religião, etnia, idade, gênero, e assim por diante.

Skliar é claro: “A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade”. A partir daí, descreve como os sujeitos da educação especial têm sido construídos, não só no cotidiano social mas igualmente no âmbito da pesquisa acadêmica. Skliar nos mostra que, quando a deficiência é narrada como “fatalidade”, por exemplo, esse discurso não seria somente afeto aos sujeitos aí nomeados, mas também aos considerados normais, já que se trata de uma mesma matriz de significação. Em todos os campos, desde o médico, o escolar, o psicológico até o etnográfico – parece permanecer um olhar curioso sobre o deficiente, que de maneira alguma rompe com a hegemonia do normal: a pessoa branca, do sexo masculino, educado, saudável.

O cerne deste instigante texto de Skliar está em colocar a discussão da deficiência diante do problema da identidade, da alteridade e, portanto, da diferença. Utilizando o que Homi Bhabha defende em seu belo livro *O local da cultura* (aliás, resenhado em *Educação & Realidade*, Volume 24, número 1), Skliar defende que o termo diversidade, tão utilizado quando se fala de educação especial, na realidade indica uma estratégia bastante conservadora e inclusive hipócrita: aceita-se uma espécie de pluralidade diferente, a qual na maior parte das vezes está referida a uma norma ideal. Sua proposta é que se pense que as diferenças não seriam alguma coisa óbvia na cultura, que elas são construídas, são sempre políticas, não são algo por si indesejável e, finalmente, o fato de existirem não depende de uma autorização dada pelo mundo da normalidade.

Com essa argumentação, Carlos Skliar nos conduz a compreender a alteridade surda a partir de uma ruptura com significados comumente atribuídos à deficiência auditiva: ou seja, a proposta é que os surdos sejam vistos como sujeitos que têm uma experiência visual; isso implica ver sua história e

sua cultura como um tipo de construção que não se reduz a meros efeitos de buscas de compensação biológica ou cognitiva. Assumir essa ruptura tem consequências diretas no modo de vermos práticas como as que se referem a promessas de inclusão ou de integração da alteridade deficiente, claramente presente nos dominantes. O autor sugere que se discutam os argumentos basiladores das propostas de inclusão, particularmente as representações e sentidos nele reproduzidos, para entender que tais discursos remetem, na maioria dos casos, a práticas claramente de “inclusão excludente”.

O tema da exclusão e das diferenças tem em “Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos”, de Céli Regina Jardim Pinto, um tratamento extremamente criativo e instigante. A autora, fundamentada nos conceitos de inclusão, exclusão e normalidade de Michel Foucault, descreve e analisa de que modo se estabeleceram os sujeitos de direito nas sucessivas cartas constitucionais brasileiras. Em primeiro lugar, Céli Pinto problematiza a (pseudo) categoria sociológica da exclusão, utilizada de tal forma nos últimos anos que produziria uma espécie de diluição da materialidade dos sujeitos históricos, reunindo – sob o mesmo nome de “excluídos” – trabalhadores, desempregados, pobres, grupos indígenas, e assim por diante. O que importa, aí, é afirmar que o processo de inclusão/exclusão “faz parte de um poderoso jogo de poder, de dominação, e tem dado forma ao longo da história a muitas das relações políticas, sociais e econômicas que nos constituem”.

A partir da analítica do poder em Foucault, a autora argumenta que o exame do poder do Estado deve abarcar, necessariamente, as diferentes formas de poder na sociedade, não só as que se referem ao monopólio da violência legítima. Os processos de inclusão e exclusão, nessa perspectiva, têm um tratamento bastante peculiar: “Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão, cujo modelo inicial é o controle da população vítima da peste na Idade Média, é o modelo do conhecimento, do exame” – escreve Céli Pinto.

Antes de proceder propriamente à análise das Constituições brasileiras, a autora focaliza a atenção num aspecto da instabilidade institucional que caracteriza a história do Brasil, qual seja, o modo como se faz a inclusão e a exclusão das populações, “quer como cidadãos em geral, quer como grupos específicos”: de um lado, inclusões feitas a partir da anormalidade; de outro, “a não coincidência entre indivíduos e condições de inclusão/exclusão” – isto é, o fato de que os indivíduos podem ser considerados incluídos, em virtude de alguma condição específica, e excluídos, em virtude de outra. Também nesse momento do texto deixa claro o que entende pela noção de fragmentação, oposta à do sujeito harmônico e essencial: para a autora, há que se considerar as condições de “estabilidade” e de concretude histórica do sujeito, entendendo que a fragmentação se increve não exatamente nele, mas “na pretensão interpelativa da multiplicidade de discursos de inclusão e exclusão que circulam na complexa sociedade contemporânea”.

Ou seja, considera-se nesse artigo que os fenômenos de inclusão e exclusão seriam dois momentos distintos no processo de construção dos discursos – pressuposto que é rigorosamente orientador da análise a seguir feita, sobre as Constituições de 1824 (para a qual “não havia o outro: os nomeados eram os que se nomeavam a si próprios”); de 1891 (em que as mulheres, os sujeitos libertos da escravidão e os trabalhadores continuavam “naturalmente” excluídos); de 1934 (em que pela primeira vez é nomeado o povo; em que os grandes incluídos são a mulher e o trabalhador, que então nasce do ponto de vista constitucional, embora isso não atinja o trabalhador rural); de 1937 (em que se fazem exclusões no campo político e inclusões no campo social; em que, pela primeira vez, a educação aparece num texto constitucional, como “forma de fixação de significados”); de 1946 (em que pela primeira vez aparece o homem do campo, e em que há enormes avanços em relação aos trabalhadores urbanos – com referência inclusive ao sujeito desempregado, embora não haja incorporação significativa de novos sujeitos sociais); sobre a emenda constitucional de 1969 (em que se determina a exclusão do sujeito subversivo e em que há uma detalhada inclusão do trabalhador rural); e, finalmente, sobre a Constituição de 1988 (em que se especificam os diferentes tipos de trabalhadores; em que o cidadão tem diferenciação de sexo; em que os cidadãos são homens, mulheres, índios, crianças, idosos, etc. e em que, pela primeira vez, é nomeada a marginalização). A riqueza da análise leva a autora a concluir que a exclusão seria uma “prática significativa fundamental nas sociedades contemporâneas”, que nos atinge a todos, cidadãos de diferentes países, classes e grupos sociais, na complexidade de nossas vidas e mortes.

Avelino da Rosa Oliveira, no terceiro artigo deste nosso Tema em Destaque – “Exclusão social e educação: um novo paradigma?” –, sustenta a necessidade de maior esclarecimento quanto ao uso da categoria “exclusão”, no âmbito da educação. Para tanto, apresenta-nos duas abordagens atuais sobre o tema: o modelo *in/out* de Alain Touraine, proposto como novo paradigma para a análise do social, e o conceito de *outsiders*, de Howard Becker, desenvolvido a propósito de investigações sobre grupos sociais desviantes. Discussões importantes são feitas ao longo do artigo. A partir das formulações de Touraine, por exemplo, faz-se a distinção entre desigualdade (relacionada à sociedade de produção e à modernidade) e exclusão (referida à contemporânea sociedade de mercado), situando os novos problemas, vistos a partir do modelo inclusão/exclusão (como os de guetização, por exemplo, ou o da demanda de uma “democracia local”). A partir de Howard Becker, faz-se a discussão sobre o conceito de *outsiders*, ou melhor, de desvio – noção que, nas sociedades contemporâneas, pode ser referida a diferentes grupos, simultaneamente, na medida em que os indivíduos seriam desviantes em relação a um grupo e não em relação a outro, e vice-versa. Após o cotejo das duas formulações, o autor do artigo pergunta-se, ao final, referindo-se às políticas e práticas educacionais, quais seriam nossas novas formulações com respeito aos projetos de integração, inclusão e entendimento do que seja o “normal”.

Valerie Walkerdine mais uma vez está presente em *Educação & Realidade*, desta vez com “A cultura popular e a erotização das garotinhas”, um dos capítulos aqui traduzidos do livro *Cultural Studies and Communications*, organizado por J. Curran, D. Morley e por Walkerdine. Seu objetivo é incentivar o debate sobre um tema que ela considera ainda sem destaque, mesmo dentro dos estudos feministas: a permanente erotização de garotas pequenas pelos meios de comunicação de massa e, ao mesmo tempo, a negação, o silêncio e a ignorância em relação a esse fato na sociedade.

Alguns pressupostos orientam o texto. Primeiro, o de que a criança, ao contrário de ser tomada como neutra, é sempre pensada ou como menino (ativo, criativo, desobediente) ou como menina (boa, bem comportada, não-racional); caso esta assuma aquelas características, em geral elas virão acompanhadas de outras, negativas: ativa mas presunçosa, inteligente mas arrogante, criativa mas demasiado precoce. Depois, o pressuposto dos modelos cognitivistas: segundo a autora, eles deixam de fora tanto o emocional quanto a sexualidade infantil. Em terceiro lugar, o fato de a sexualidade ser vista como uma noção geralmente referida ao mundo adulto, e a infância como naturalmente inocente. Assim, as imagens da mídia (comerciais, etc) mostram uma menina altamente erotizada, semelhante às imagens do que se chama pornografia infantil (jamais com imagens “psico-educacionais”) – imagens que proliferam nos lugares mais tradicionais e cotidianos, o que não impede que, por isso, a mídia seja alvo de grandes ataques e críticas. O que a autora diz é que se está construindo um tipo de olhar contraditório sobre as meninas: trata-se de um “olhar que as coloca ao mesmo tempo como ameaça e sustentação da racionalidade, pequenas virgens que poderiam ser prostitutas, que devem ser protegidas ainda que constantemente ameaçadoras”.

Registrando observações sobre uma menina de seis anos, Janie, filha de classe trabalhadora, que ouve e canta músicas cuja letra mostra-se altamente erotizada (o exemplo em nada deixa a dever às nossas “dança da garrafa” ou “dança da bundinha”...), Walkerdine discute a ambivalência em que se perdem pais, educadores e a própria mídia, quando se dedicam a falar sobre o tema: há uma criança-mulher erotizada, que se multiplica publicamente num número infundável de lugares, e isso é aceito; por outro lado, esse fato é registrado como negativo, como suspeito, pois eliminaria uma suposta inocência infantil e prepararia possíveis atos violentos, futuros estupros, e assim por diante. A partir de exemplos do cinema e da TV, a autora desenvolve uma argumentação fundamentada na psicanálise (Freud e Lacan), cujo objetivo é sublinhar o quanto as projeções sexuais adultas sobre as crianças não estão sendo discutidas suficientemente: ora, se o adulto defende uma suposta inocência infantil, certamente também projeta suas fantasias sexuais nela, e assim a erotização das meninas não seria exclusivamente um problema “de polícia”, em função dos crimes cometidos por homens pervertidos. Ou seja, no fenômeno da fantasia e da erotização das meninas misturam-se diferentes fantasias: as fantasias culturais,

as fantasias dos pais e as próprias fantasias edípicas das meninas – conjunto que toma formas culturais muito específicas.

Uma das conclusões da autora, entretanto, mesmo que provisória, penso que é discutível, e mereceria uma boa discussão entre nós, já que o Brasil tem sido fértil em produzir, especialmente através da mídia, o que se tem chamado de precoce erotização das meninas, cujos ídolos têm como ícones a “Tiazinha”, a “Loira do Tchan” ou mesmo “Xuxa” e “Angélica”: para Valerie, há nessa sedução que envolve meninas pobres uma espécie de potencial revolucionário, já que de alguma forma o fenômeno colocaria em perigo a “ordem burguesa”, o espaço seguro de uma infância inocente. O debate está aberto.

Ana Canen, no artigo intitulado “Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas”, parte da seguinte pergunta: “em que medida a intenção de preparar professores para a diversidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não-discursivas que impactam a construção de suas identidades?”. Mais uma vez, os temas da diferença, da diversidade, da construção de identidades, – agora vistos em relação à formação do professor. A referência teórica inscreve-se no que se tem chamado de “multiculturalismo crítico pós-moderno”, conforme o que escreve McLaren, entre outros. A partir daí, a autora discorre sobre o problema da construção de identidades, conforme Homi Bhabha, afirmando a necessidade de pensarmos sobre o hibridismo cultural, que “põe em relevo a dialética entre estratégias resistentes a opressivas globalizadoras e os processos de ‘tradução’, de ‘reinscrição’ identitária à luz dos choque e entre-choques culturais”. Trata-se, nessa perspectiva, de superar dicotomias e reconhecer que diferença e similaridade são, antes de tudo, construções discursivas.

A partir dessa discussão, e recorrendo a experiências realizadas em outros países, Ana Canen passa a analisar o problema da formação de uma identidade docente multicultural nas práticas de futuros professores e professoras: na fase da Prática de Ensino e dos estágios supervisionados, na formação teórica multiculturalista desses sujeitos e, finalmente, no trabalho de sua formação pedagógica. A autora mostra as enormes contradições entre os propósitos de formar uma docência multicultural e os impactos dos sujeitos (professores em formação) na interação grupos diferentes do seu (étnicos, por exemplo) – geradas, segundo ela, por uma espécie de “congelamento identitário” que nos constitui. Sua conclusão é que, “em tempos de projetos neoliberais excludentes, racismo, indiferença e violência contra o ‘outro’, a formação de professores sensíveis à pluralidade identitária e forjadores de práticas discursivas desafiadoras da homogeneização e da cristalização das diferenças torna-se tarefa urgente”.

No texto “Ensino de História, televisão e pluralidade cultural: (re)pensando relações, último dos artigos deste nosso Tema em Destaque, Aléxia Pádua Franco oferece ao leitor uma síntese de sua dissertação de mestrado, cujo objetivo é pensar mais amplamente sobre como apropriar-se do que a TV oferece, no âmbito do ensino de História, analisando as diferentes formas de circulação das representações de pluralidade cultural nesses dois lugares. A análise feita de

dois programas da Rede Globo – *Sai de Baixo* e *Brasil Legal* –, bem como do registro de aulas de História no ensino de 5ª a 8ª séries, traz algumas conclusões importantes: por exemplo, que a história é quase sempre vista como obra de poucos; ou então que as desigualdades sociais são dissimuladas ou então justificadas, “como se fossem consequência da passividade e incapacidade inata dos indivíduos que não conseguem atingir a cultura superior”. Trata-se de características de um “universalismo etnocêntrico e dominador”, diz Aléxia.

Outros achados da pesquisa, referidos no artigo, apontam para uma atitude de “multiculturalismo crítico”, presentes predominantemente no programa de Regina Casé, *Brasil Legal*, caracterizado por ressaltar diferenças e especificidades de diferentes grupos sociais, classes, crenças, costumes. A seguir, a autora conclui que nenhum espaço cultural é neutro nem plenamente coeso: “Tanto o ensino de História quanto a televisão, respeitando suas especificidades, apropriam-se de múltiplas maneiras das representações de mundo social que coexistem socialmente, constituindo-se como lugares ambíguos e tensos, que articulam continuamente uma luta de representações que ora favorecem a manutenção do *status quo*, ora deixam brechas para seu questionamento, definindo diferentes práticas e projetos sociais”. Para finalizar, Aléxia brinda-nos com reflexões bastante ricas sobre as inter-relações entre escola e televisão, inspiradas no desejo de ampliar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico, numa perspectiva de apropriação problematizadora e crítica do que é veiculado na mídia.

No primeiro dos artigos reunidos como Temas Especiais em Educação – intitulado “Das ciências naturais às ciências sociais: o currículo segundo William Doll” –, Alice Ribeiro Lopes e Elizabeth de Macedo examinam a possibilidade da incorporação dos modelos das ciências naturais para as ciências sociais, a partir do livro *Currículo – uma perspectiva pós-moderna*, de Doll. A base da argumentação está em Boaventura Santos e sua reflexão sobre um processo que ele denomina de “desdogmatização da ciência”, e que teria em teóricos como o físico Werner Heisenberg a grande inspiração, na medida em que este afirma o “princípio da incerteza” e o indeterminismo da matéria como básicos na ciência contemporânea. As autoras, após análise e argumentação rigorosamente fundamentadas, concluem que seria “mal posta” a questão positivista da unicidade lógica e metodológica entre ciências naturais e ciências sociais.

Já em “Experiência de gestão ambiental no currículo de 1º grau”, Maria Flávia Ganizzelli, América Cézar e Ana Lúcia Formigli discorrem a respeito do campo da Educação e Gestão Ambiental que, segundo as autoras, teria como objetivo o enfrentamento de problemas cruciais da sociedade de nossos dias, relativos à percepção do indivíduo como mero espectador ou usuário, nos mais diferentes lugares de sua vida. No artigo, as autoras relatam detalhes de uma experiência de gestão ambiental, na Bahia, apresentando e discutindo as implicações educativas desse trabalho: basicamente, o desenvolvimento, entre os escolares, da imaginação e reflexão, no exercício de uma ação consciente sobre o meio.

Helena Altmann, no texto “Maria (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar”, expõe o resultado de pesquisa realizada numa escola municipal de Belo Horizonte, em que é analisado o problema das diferenças entre meninos e meninas, em aulas de Educação Física, do ponto de vista das relações de gênero. A autora, sempre remetendo a dados empíricos, discorre sobre a ocupação generificada dos espaços, sobre o esporte como espaço predominantemente masculino, sobre regras, normas, gestos e linguagens do esporte que constituem os lugares masculino e feminino nas quadras esportivas.

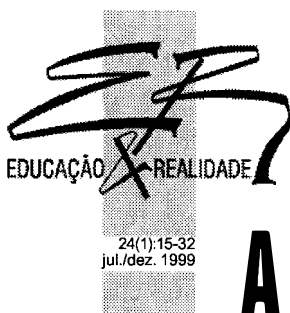
O último artigo deste número, de João Valdir Alves de Souza – “Notas sobre a cultura do nosso tempo: reflexões a partir das contribuições de Gramsci e Adorno/Horkheimer” –, parte de uma série de fatos acontecidos nos últimos dez anos em diferentes partes do mundo, que denunciariam um mundo que se mostra “novamente encantado, re-sacralizados, irracional e bárbaro” – “manifestação clara e inequívoca de que as luzes da razão estão profundamente empalidecidas”. João Valdir, então, mostra como historicamente se constituiu a tão debatida “crise da razão”, centrando a atenção nas relações entre razão e cultura, até chegar ao pensamento dos autores escolhidos. Primeiramente, quanto a Gramsci, discute sua proposta de organização da cultura, o conceito de hegemonia, de liberdade, de intelectual orgânico e de formação dos dirigentes na ordenação de uma nova cultura e de uma nova ordem político-social. Depois, sobre os filósofos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, João Valdir refere sua “devastadora e impiedosa crítica da cultura”, as noções de razão instrumental e de indústria cultural, especialmente os problemas filosóficos e políticos colocados na conhecida obra *Dialética do esclarecimento*, sobre o paradoxo iluminista. A pergunta básica diz respeito ao sentido que teria, para nós, “desencantar o mundo”, num tempo em que inúmeras “objetividades” perderam o sentido: como atribuir novos sentidos, para além de consumir livros de auto-ajuda, fazer sexo virtual, contentar-se com a felicidade fugaz de uma vitrine de *shopping center*? O autor, ao final, propõe que se construam projetos, inspirados em Gramsci, que combinem o “pessimismo da inteligência” com o “otimismo da vontade”.

Aos leitores e leitoras deste número, que as férteis discussões sobre o problema das diferenças possam contribuir para que os Outros e Outras não sejam apenas figuras mencionadas, citadas, iluminadas em nossas leituras e produções, como um bom e dócil objeto de conhecimento, mas que possam ser pensados no espaço contraditório e complexo da enunciação – um espaço certamente histórico e político. Boa leitura a todos.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Nota

1. Ver BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 43 e ss.



A INVENÇÃO E A EXCLUSÃO DA ALTERIDADE “DEFICIENTE”¹ A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DA NORMALIDADE

Carlos Skliar

RESUMO – *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.* Este texto pretende abordar a questão da alteridade deficiente em relação as múltiplas formas de invenção e de exclusão que produz a normalidade no mundo atual. Invenções que constroem exclusões culturais e lingüísticas, diferentes daquelas estratégias de separação, isolamento e reclusão que caracterizaram os séculos XVIII e XIX e boa parte do século XX. Analisa a utilização – perversa – de fronteiras de inclusão/exclusão por parte da normalidade, para administrar a alteridade deficiente. Sugere, finalmente, que existe uma alteridade surda independente e autônoma do reconhecimento e do respeito da normalidade ouvinte.

Palavras-chave: *alteridade deficiente, significados da normalidade, surdos.*

ABSTRACT – *The invention and exclusion of the “other disabled” from the meanings of normality.* This text attempts to approach the question of the other disabled in relation to the multiple forms of invention and exclusion that produce normality in the modern world. Inventions that create cultural and linguistic exclusion, different from those strategies of separation, isolation and reclusion that characterized the 18th and 19th and a significant part of the 20th centuries. It analyzes the use (perverse) of frontiers of inclusion/exclusion in the name of normality, in order to manage the other disabled. Finally, it suggests the existence of the other Deaf, independent and autonomous of the recognition and respect of the hearing norm(ality).

Key words: *other disabled, the meanings of normality, deaf.*

Pensar a alteridade deficiente: a exclusão de uma teoria crítica sobre a normalidade

¿Quién ve? ¿Qué ve? ¿Qué es lo visto? ¿De que lado del espejo?
Ruben Vela, *Antologia Poética* (1982)

Esta é uma época de guerras virtuais e de pobreza reais, onde o discurso sobre os outros, sobre a alteridade, adquire novos significados e perspectivas políticas.

As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.

É este o mundo das soluções para um mundo moderno², onde milhões de pessoas se desfazem em matanças étnicas, morrem por falta de água potável, se destroem diante da desintegração do emprego, porém se reafirmam a partir de novas identidades, se nutrem de novos movimentos sociais. Curiosamente, governos e governantes, instituições oficiais e organismos não governamentais insistem com obsessão em que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, de viver em supostas margens ou periferias. Ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, ainda que seja de uma forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente.

É este o tempo do maltrato à vida cotidiana, de fazer pública a vida privada e de fazer do artificial algo natural. As reformas pedagógicas estão à venda e, o que é pior ainda, os que pouco têm as compram em pacotes fechados.

A globalização transformou o mundo em um terceiro mundo (Chomsky, 1996) e ao mesmo tempo, como um fenômeno aparentemente paradoxo, conduziu a produção e a fragmentação das identidades de diferentes grupos sociais (Hall, 1997). Nesse contexto, as perguntas que mais inquietam são: estão desaparecendo as culturas? As comunidades estão cedendo suas identidades? Dissiparam-se as diferenças e se acabaram as resistências ante a lógica depredadora do global? Como são representados hoje aqueles sujeitos e grupos que não coincidem, que estão descentrados do projeto de homogeneização? Como é possível pensar sobre os surdos, indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, mestiços, desempregados, cegos, etc., sem esconder-se detrás da máscara discursiva da natural pluralidade, da natural diversidade, da natural democracia, onde vivem também esses outros?

A alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros. O lugar no mundo *dos outros deficientes* tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi freqüentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

A educação especial, suas *instituições totalitárias* (Castel, citado por Alvarez-Uria, 1997³) e os sujeitos que são/estão forçados a incluir-se nessa forma particular de pedagogia, não formam parte, de fato, das agendas políticas, sociais, culturais e educativas contemporâneas.

Existe, geralmente, uma profunda desconfiança frente à teorização crítica neste ambiente, pois a educação especial continua sendo considerada como uma sub-área da educação. Representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais – os especialistas – que trabalham com elas. Mas ainda, a *alteridade deficiente* raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias.

No entanto, a educação especial e a *alteridade deficiente* não se constituem, necessariamente, como reciprocidade, domínio e/ou simetria. A educação especial não é o ambiente único, natural e excludente, para entender a questão das identidades e as narrativas⁴ dos *outros deficientes*⁵.

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (Skliar, 1997, a, b, c).

De todos modos, a educação especial e a *alteridade deficiente* compartilham de um mesmo problema: ambos têm sido e são todavia tratados como tópicos sub-teorizados. E isso ocorre, curiosamente, em uma época onde os acontecimentos mais triviais como o dormir, o fumar, usar brincos, olhar ao vazio, comprar objetos supérfluos ou fazer dieta, são hiper-teorizados.

É em virtude dessa sub-teorização, consequência de uma tradição histórica de controle do sujeito deficiente por expertos e aficionados da medicina, que a população em geral não vislumbra a conexão possível entre a alteridade deficiente e seu *status quo*, do mesmo modo em que muitos estão compreendendo hoje, por exemplo, as relações entre raça e gênero, e as estruturas contemporâneas de poder e conhecimento.

Aqueles outros que são, sempre, os outros

O tio Ernest (...) que vivia com eles, que era completamente surdo e se expressava só por onomatopéias e gestos e pelas cem palavras de que dispunha. Mas Ernest, que não pudera trabalhar quando jovem, tinha freqüentado vagamente a escola e aprendido a decifrar as letras. Ia às vezes ao cinema e voltava com resumos espantosos para os que já tinham visto o filme, pois a riqueza de sua imaginação compensava sua ignorância. No mais, esperto e ardiloso, uma espécie de inteligência instintiva permitia que se movesse num

mundo e no meio de seres que no entanto eram para ele obstinadamente silenciosos. A mesma inteligência permitia-lhe mergulhar todos os dias no jornal, onde decifrava as manchetes, o que lhe ao menos algumas luzes sobre os assuntos do mundo. (Albert Camus. O Primeiro Homem, 1994).

O problema da alteridade deficiente supõe uma aproximação educativa, como também sucede com as meninas e meninos de rua, os/as sem terra, as negras e os negros, os/as indígenas, os homossexuais, os/analfabetos/as, etc. Os *outros deficientes* constituem um grupo particular de excluídos, porém isso não deve significar que essa exclusão seja subordinada e/ou inferiorizada e/ou desatendida em relação a outras exclusões, como de fato acontece com frequência. Negar uma abordagem social, política, histórica e cultural neste território constitui o primeiro nível de discriminação, o mais sutil, sobre o qual depois se tramam todas as demais exclusões de cidadania, linguística, comunitária, etc.

A lista da alteridade excluída é cada vez mais extensa, inacabável, majoritária. A alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos. Nas palavras de Larrosa e Perez de Lara (1998, p. 08):

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o *discurso da deficiência*, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

McLaren (1997, p. 219), em uma interpretação dos significados culturais que regulam o discurso da deficiência e da educação especial, afirma que:

(...) El funcionamiento de las políticas de significación (.) lo podemos ver en la educación especial, en la que una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan "problemas de conducta", mientras que a la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener "problemas de aprendizaje".

Até bem pouco tempo, os sujeitos da educação especial foram narrados, julgados, pensados e construídos pelos profissionais que trabalham com eles, como objetos de estudo dentro de um discurso de controle (Foucault, 1966). Essa prática, fortemente medicalizada e orientada para o cuidado e o tratamento – uma ortopedia dos corpos e das mentes – serviu ao seu propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder.

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (Silva, 1998).

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Desse modo, um neocolonialismo se faz vigente dentro e fora da educação especial, através de discursos e de práticas normativas ao referir-se, por exemplo, aos sujeitos com ausência de linguagem, inteligência primitiva, imaturidade afetiva e cognitiva, comportamentos agressivos e perigosos, ritmos lentos de aprendizagem, labilidade emocional, problemas nas relações interpessoais, etc.

Poderá o leitor discernir, mais além dos títulos e das aparências, os textos dos colonialistas europeus que se referem à natureza dos africanos ou das tribos indígenas ou dos hispanos, daqueles tratados sobre a psicologia dos surdos ou da inteligência dos deficientes mentais, ou da linguagem dos autistas? Ou esse paternalismo forma parte e é indissociável de um discurso colonialista comum? (Lane, 1992).

Se bem que na atualidade a epistemologia tradicional da educação especial cedeu espaço a algumas representações sociais das identidades dos sujeitos deficientes; nelas os cegos, os surdos, as crianças com problemas de aprendizagem, são percebidos como totalidades, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo. Assim, o

ser deficiente auditivo, o ser deficiente visual, o ser deficiente mental, constituem todavia a matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses outros.

Os estudos autodenominados como *etnográficos* em educação especial, que tentam quebrar o olhar microscópico posto sobre os indivíduos deficientes para interpretar os cenários familiares e escolares onde estão localizados, continuam reproduzindo a suspeita de que algo equivocado há neles, algo equivocado que merece e deve ser investigado: sua sexualidade, sua linguagem, seus hábitos alimentares, seus jogos, suas estratégias de pensamento, etc. Por isso, o caminho que vai desde a normatização da medicina até a curiosidade da etnografia em educação especial não conduz, necessariamente, a uma ruptura da hegemonia do homem normal – branco, masculino, bem alimentado, letrado, profissional, saudável, etc. Trata-se de um mesmo caminho, de uma mesma lógica, de um mesmo campo representacional. Pois, se fosse o contrário: Quais são os discursos e as práticas que representam os cegos afro-americanos, analfabetos e desempregados? Como o modelo da deficiência constrói seu imaginário acerca das mulheres surdas, mães solteiras? Que significados circulam, a partir dessa perspectiva, em torno dos superdotados das classes populares? Que etnografia sobrevive às crianças deficientes mentais sem terra?

Exclusões dentro e fora da educação especial: a medicalização, a caridade, a religiosidade e a beneficência

Abordar a questão da medicalização na educação especial não é uma tarefa simples. A medicalização não é um discurso e uma prática que derivam diretamente da medicina e que se relaciona com o progresso inevitável de sua ciência.

A medicalização tem se infiltrado de uma forma muito sutil em outras disciplinas do conhecimento, governando-as, debilitando-as e descaracterizando-as. Existe, é claro, uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobre tudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade. Assim, a medicalização pode ser interpretada em termos de uma ideologia dominante. Como tal, criou um sentido comum e cumplicidades dentro e fora de seu campo específico. Uma dessas estratégias foi a de encapsular a pedagogia, obcecando-a com a correção⁶ e, nestas últimas duas décadas, aventurando, prometendo e experimentando a solução final das deficiências⁷.

A aliança da medicalização com a caridade e beneficência também constitui um processo complexo e multifacético. Se trata da legitimidade moral com que a atividade missionária e o auxílio caritativo são aceitos como respostas válidas na educação especial, com o objetivo de humanizar – e naturalizar – aos sujeitos.

O exemplo dos surdos é, neste sentido, particularmente claro: para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua – a língua de sinais – e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos.

Diversidade, igualdade e diferença quando se narra pelos outros surdos.

O discurso e a prática da deficiência oculta, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade, da alteridade e, em resumo, a questão do Outro, de sua complexidade. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade.

As normas e valores sobre corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada.

Nos documentos oficiais e nos discursos das instituições da educação especial, é freqüente encontrar a utilização do termo diversidade; diversidade, neste e em outros contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais. a ambigüidade – e a hipocrisia – com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal.

A questão da denominação – sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais, alunos especiais, etc. – constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica. Porém isso não implica minimizar o risco de sua utilização para a vida cotidiana dos outros: trata-se de novas e velhas acepções que sirvam para traçar novas e velhas fronteiras referidas ao estar fora, ao estar do outro lado, ao definirmo-nos em oposição.

Desse modo, o problema das definições sobre os outros não se resolve a encontrar termos politicamente corretos para descrever a esses e/ou a outros sujeitos, senão em:

- desconstruir a suposta ordem natural dos significados⁸ que os localizam em certos discursos e práticas de poder, e
- produzir rupturas na lógica binária de oposições (Bhabha, 1994) específicas da educação especial⁹ (Skliar, 1997b, ob. cit.).

As oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica. Nesta mesma perspectiva, é possível pensar em aquilo que Sandoval (1996) denominou como consciência oposicional, isto é, uma noção de identidade própria daqueles que se narram a si mesmos e se opõem e/ou resistem às pressões etnocêntricas de normalização e de igualdade.

O conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo.

Homi Bhabha (1990) propôs uma distinção significativa entre a idéia de diferença e diversidade e criticou o uso deste último termo, quando é utilizado – em um discurso liberal – para denotar a importância de uma sociedade “plural e democrática”. Bhabha alertou sobre a existência de uma “norma transparente” que se instala sempre na diversidade, construída pela sociedade que hospeda os outros e que cria e supõe um falso consenso de igualdade. Assim, a estrutura normativa produz uma contenção, uma obstrução e uma falsificação da diferença cultural. Nesta mesma linha de raciocínio, Scott (1995) afirma que:

(...) a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder.

Algumas marcas que possibilitam a compreensão das diferenças seriam:

- as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”;
- as diferenças se constroem histórica, social e politicamente;
- não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis;
- as diferenças são sempre diferenças;
- não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade;

- as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas;
- as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras;
- a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade.

Esse último aspecto acerca do sentido das diferenças adquire um valor ideológico essencial, que pode ser lido do seguinte modo: a pretensão – neocolonial? – de outorgar aos outros a legitimidade necessária para ser o que são, de autorizar oficialmente aquilo que já existe nos outros desde milênios – como, por exemplo, a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais e artísticas dos surdos.

Assim delineados desde os significados da normalidade, a autorização e o respeito são anteriores à construção e à existência da diferença. Constituem-se como pré-requisitos inevitáveis. É esse respeito e essa distância que faz que, de acordo com Zizek (1995, p. 172):

(...) la forma ideal de la ideología de este capitalismo global (...) trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como 'nativos', cuya mayoría debe ser estudiada y 'respetada' cuidadosamente (...) existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales (...) una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia': 'respeto' la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad 'auténtica', cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada..

Os surdos e a surdez: uma marca de deficiência, diversidade, pluralidade ou uma diferença política?

De acordo com vários autores (por exemplo Davis, 1996, ob. cit.; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1997; Wrigley, 1997, etc.) a surdez não é uma questão de audilogia senão de epistemologia. É nesse sentido que a surdez, os surdos, podem ser vistos como criando e constituindo uma diferença política.

Uma aproximação com a questão da surdez de tal natureza, nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas

e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria lingüística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

De um lado estariam as formas de narrar aos surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez. De outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização¹⁰. O processo de desouvintização mencionado supõe, entre outras coisas, uma denúncia acerca das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos e, ao mesmo tempo, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas sobre a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais dos surdos.

A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e rarificações discursivas. Ao compreender aos surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados. Caracterizar aos surdos como sujeitos visuais, ou como sujeitos que vivem uma experiência visual, não supõe biologizá-los por outros meios, através de outros sentidos naturais. Refiro-me à típica fórmula mitológica que se estabelece na educação especial, segundo a qual toda limitação de um sentido corresponde necessariamente a uma compensação qualitativa e ampliada de outro sentido. Não é o caso, então, que os surdos substituam naturalmente a falta ou a limitação da audição com a presença hierárquica da visão. Desse modo, se estaria impondo, uma vez mais, uma estratégia de naturalização. Representar aos surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos.

A exclusão dentro da inclusão¹¹: os surdos na escola regular (All together. How?)¹²

Decidi não fazer mais nada em classe. Não suportava mais aquelas aulas, não suportava ler os lábios, não suportava lutar para produzir os ruídos de minha voz, não suportava a história, a geografia, até mesmo o francês, não suportava os professores desanimados, que constantemente me repreendiam, me diminuía diante dos outros. A realidade me desgostava. Então decidi não encará-la mais de frente. Fiz minha revolução. Era ridículo passar minha vida em uma escola. As horas mais importantes de minha vida se perdiam em uma prisão. Tinha a impressão de que não me amavam, que não conseguiria prosseguir adiante. Tudo aquilo não servia para nada. (...) Tinha a impressão de ser manipulado, queriam apagar a minha identidade de surda. (Emmanuelle Laborit, O voo da Gaivota, 1995).

A ofensiva neoliberal pode ser caracterizada, ao mesmo tempo, como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, que instala mais uma vez a perversão da idéia de existência de uma fronteira, que separa hipotéticos excluídos de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser, etc.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a idéia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional. Nas palavras de Sonia Fleury (1999):

La exclusión es un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política (.). Un proceso histórico a través del cual una cultura, mediante el discurso de verdad, crea la interdicción y la rechaza.

Na educação especial, seguindo com a linha de raciocínio de Perez de Lara (1998) os processos de exclusão foram estrategicamente subdivididos como exclusões da razão e do corpo, não somente em um sentido conceptual se não material, criando uma grande reclusão. Essa grande reclusão foi se realizando em pequenas reclusões em função das categorias e taxonomias das classificações da deficiência. E é paradoxal, como afirma a autora, que a interpretação da grande reclusão possa ser feita a partir da circularidade discursiva de inclusão/exclusão: interpreta-se assim que a reclusão dos sujeitos deficientes foi uma estratégia histórica necessária de exclusão para poder conseguir, em um futuro indefinido, sua inclusão posterior definitiva.

Ao mesmo tempo que já se tem falado da desintegração da promessa integradora (Gentile, 1996), a educação especial têm adotado hoje, como paradigma dominante, a promessa de inclusão, a promessa integradora.

Na América Latina, a partir da Declaração de Salamanca¹³, é cada vez mais freqüente a idéia da inclusão da alteridade deficiente na escola regular. Através dos documentos oficiais, o discurso da escola inclusiva parece operar, pelo menos, em dois níveis diferenciados: por um lado, um nível supostamente progressista, a partir do qual se denunciavam as formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão das escolas especiais; descrevem-se as práticas pedagógicas absurdas – ao menos agora assim consideradas –; menciona-se o direito dos sujeitos deficientes de assistir às aulas nas escolas públicas junto com as demais crianças; fala-se da obrigação da escola pública de aceitar, conter e trabalhar com a diversidade, etc. Porém, por outro lado, parece surgir um nível totalitário, através do qual continua reproduzindo-se o contínuo de sujeitos deficientes

– sem deixar espaço para uma análise diferenciada dos processos e dos efeitos de tais práticas para/sobre cada um deles; todo e qualquer argumento crítico – inclusive dos que se originam dentro das comunidades interessadas, de pais, de professores, dos próprios sujeitos deficientes – é rapidamente censurado, considerado politicamente incorreto, interpretado como segregacionista e como estando a favor da formação de guetos, etc.

Como seja, e mais além das divergências em relação ao significado que possa ter o processo de inclusão, adverte-se nos discursos dominantes sobre a intenção de reduzir esse complexo e multifacético processo a uma experiência escolar, a contigüidade física das diferenças com aqueles chamados normais, no contexto de sala de aula. A inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional.

A crítica ao discurso dominante de inclusão nada tem que ver com uma cega afinidade ou com uma defesa desnecessária das escolas e das pedagogias especiais. Não é essa a interpretação que se deve fazer. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto, que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais.

Não se vislumbra, entretanto, um olhar crítico para ambos os sistemas de escolarização. A pergunta “para que serve a escola?”, assim, permanece.

Em minha opinião, a questão das relações entre diferenças não pode estar mascarando a intenção mais ou menos velada de uma redução de custos¹⁴, nem ser somente um problema de burocracia ou de administração escolar¹⁵, nem abandonar a educação especial nas mãos de organizações e/ou fundações privadas – uma transformação do Estado absoluto em Estado desinteressado –, nem produzir, como consequência, a assimilação das minorias e das diferenças dentro da escola comum. Aquilo que deve ser posto em discussão é, por uma parte, quais são os argumentos que fundamentam as propostas de inclusão e, por outro lado, qual é a política de significados e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta.

Em referência ao primeiro, um dos argumentos centrais da idéia de inclusão, no sistema regular de educação, é o de maior compromisso do sistema oficial com a educação de todos. Porém, é de notar que os estados na maioria dos países do terceiro mundo estão retrocedendo inexoravelmente em relação a essas obrigações.

No recente informe da UNICEF, chamado de Educação para Todos (1999), se pode ler, entre os dados mais relevantes, que: mil milhões de pessoas entrarão no século XXI sem os conhecimentos necessários para ler um livro ou para assinar seu próprio nome; 855 milhões de pessoas serão analfabetas nas vésperas do novo milênio; 130 milhões de crianças em idade escolar crescem sem poder receber educação básica; um professor em Bangladesh tem que atender a 67 alunos, enquanto que a relação professor/aluno na Guiné Equatorial aumenta para 909.

É óbvio que, nessas circunstâncias, falar de escola para todos significa uma brutal ironia ou, no melhor dos casos, uma metáfora ofensiva por parte de muitos governos e muitos governantes.

Em relação ao problema das representações, nada melhor que analisar uma das publicidades televisivas oficiais que estimulam a inclusão/integração. No ano passado os educadores brasileiros assistiram, com certa perplexidade, a uma publicidade apresentada por uma famosa cantora de música popular. Ela *representava* uma professora da escola regular que *apresentava* os novos companheiros deficientes a seus alunos normais. As crianças deficientes eram *representadas* através de bonecos – não podiam ser de carne e osso, ou não são de carne e osso? – e apresentava a cada um mencionando o que se supunha ser sua característica mais importante. Por exemplo: “*Ele é deficiente mental, porém aprende tudo perfeitamente*”. Ou bem: “*Ela é deficiente auditiva, porém lhe encanta comunicar-se*”.

Ao tentar compreender a proposta de inclusão das crianças surdas na escola comum nos reencontramos, mais uma vez, com um problema de significados políticos e de representações. Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua¹⁶ e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação?

É possível intuir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para as crianças surdas, em uma experiência sistemática de exclusão ou, melhor dito, de inclusão excludente.

As investigações realizadas nos últimos anos em diferentes países ressaltam um conjunto de fatos que merecem ser apontados:

– *Não existe uma teoria, lingüística, didática ou pedagógica, que possa justificar a prática da inclusão de crianças surdas na escola regular* (Kyle, 1995, ob. cit.).

– *Uma significativa quantidade de surdos já viveram, naquelas regiões, países ou cidades onde não existiam nem existem escolas especiais, experiências de inclusão. De suas narrações (Perlin, 1998) se percebe com frequência a utilização de expressões tais como isolamento, dor, angústia, falta/crises de identidade, deficiência, exílio, solidão, incompreensão, medo, ser/sentir/parecer estrangeiro, etc.*

– *Os professores ouvintes com crianças surdas incluídas em suas aulas tendem a uma abreviação, ou a uma simplificação, ou uma redução em altíssima porcentagem de todos os conteúdos escolares* (Caselli y Rampelli, 1989);

– Os professores que atuam em salas/classes especiais para surdos dentro da escola comum, não estão formados nem no domínio da língua de sinais, nem na convivência comunitária com os surdos, nem no domínio de teorias cognitivas e didáticas que se relacionem com as competências visuais de seus alunos (Fernandez, 1997).

A última invenção da alteridade deficiente

Os surdos, como toda a alteridade deficiente, têm sido permanentemente inventados e excluídos. Seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas.

A invenção e a exclusão às quais tenho referido neste artigo, deixam claro que elas não possuem um caráter de obviedade nem de neutralidade.

É assim que, por exemplo, a “novidade” do reconhecimento da língua de sinais, como língua oficial, resulta ser uma forma historicamente original de olhar com a distância necessária – aos surdos e sua língua – e traçar uma fronteira na qual a normalidade ouvinte sempre mostra sua disponibilidade, sua capacidade de hospedar aos outros.

As narrativas surdas, como, por outro lado, todas as narrativas dos outros, começam agora a ser objeto de curiosidade. Os surdos sempre se têm narrado a si mesmos e têm narrado, também, como tem sido inventados e excluídos pelos ouvintes.

Porém, igualmente, essas narrativas estão sendo observadas, à distância, com suspeita e receio. Muitos especialistas se interrogam, ainda, se aquilo que está ali é uma língua, uma cultura. Enquanto se perguntam a si mesmos, olhando para a ponta de seus pés, se excluem a si mesmos de conhecer aos outros, de viver com os outros, de escutar os outros. Excluem os outros. Assim, se profanam as línguas e as culturas da alteridade: acreditando que aquilo que tem sobrevivido a todas as formas imagináveis de controle, invenção e exclusão desde a normalidade, simplesmente, não existe.

Notas

1. A forma de denominação que assumo neste trabalho (*deficientes, deficiência, os outros deficientes, a alteridade deficiente, etc.*) pode ser considerada como politicamente incorreta, porém forma parte do problema e da luta em torno dos significados políticos. Ao mencionar *deficientes, deficiência, outros deficientes, alteridade deficiente, etc.*, não estou referindo-me aos sujeitos individuais, concretos, senão a uma representação bastante difundida e hegemônica na Europa, Estados Unidos e América Latina: o modelo biológico da deficiência (ver Franklin, 1997). As sucessivas mudan-

ças de nomes neste território educacional não é novo e muito menos ingênuo: supõem uma pretendida posição politicamente correta, que consiste em sugerir o uso de eufemismos para nomear a estes e outros grupos raciais, lingüísticos, etc. e para exercer um controle discursivo sobre eles. Não utilizar, neste contexto, o termo *deficiência* para utilizar outros mais corretos ou mais modernos ou mais aceitáveis, seria restituir uma vez mais a eficácia retórica do discurso da normalidade.

2. *Soluções para um mundo moderno* é a mensagem publicitária atual da IBM permanentemente divulgada nos meios de comunicação, e que se refere estritamente a soluções informáticas, cibernéticas.
3. Ivarez-Uria (1997) assinala que o conceito de Goffman de instituição total foi traduzido ao francês por Robert Castel como *instituição totalitária*.
4. Não me refiro àquelas narrativas – na literatura, no teatro, no cinema, etc. – sobre os deficientes *oprimidos, pobres e/ou indefensos*, nem sobre aqueles *super-heróis* – ao estilo, por exemplo, de Hellen Keller. Existe uma significativa produção da própria alteridade, cujas narrativas invertem o problema acerca de quem são, na realidade, os Outros. Um texto fundamental, nesse sentido, é a autobiografia da atriz surda Emmanuelle Laborit, *Le Cri de la Mouette* (O vôo da gaivota), Editions Robert Laffont, Paris, 1994).
5. Vê-se a este respeito um campo frutífero de investigações e teorizações provenientes daquilo que em inglês é chamado de *Disabilities Studies* e de *Deaf Studies* (ver, neste sentido, por exemplo, a excelente obra de Lennard Davis: *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*. New York: Verso, 1997; e o livro, também organizado por Davis: *The Disability Studies Reader*, New York: Routledge, 1997).
6. Não é casual que a pedagogia corretiva, cujos inícios remontam ao início do século XX, estivesse vinculada estreitamente à noção da infância anormal (Álvarez-Uria, 1997; Varela, 1996).
7. Refiro-me às experiências “biônicas” de implantes de retinas para os cegos e de cócleas para os surdos, e as experiências “estéticas” de cirurgia de rostos para sujeitos com Síndrome de Down.
8. A ordem tradicional dos significados no discurso dominante da educação especial pode ser lido como: sujeitos deficientes / outros deficientes / medicalização / institucionalização / escola especial / segregação-exclusão / correção-reeducação / normalização / inclusão-integração.
9. Como por exemplo: normalidade/patologia, ouvinte/surdo, educação/reeducação, saúde/enfermidade, inteligência/deficiência, grupos hegemônicos/grupos de excluídos, identidade/deficiência, maioria/minoria, eficiência/deficiência, inclusão/exclusão, oralidade/gestualidade, etc.
10. *Desouvintizar, ouvintismo, ouvintização* constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, que muitos surdos se vêem a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc. (Skliar, 1998).

11. A palavra inclusão provém do latim *includere* e se deriva da composição do prefixo *in co claudere*, e significa clausurar, fechar por dentro. Segundo The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language (New York: McGraw-Hill, 1973, p. 665), inclusão pode ser entendida como “ter como membro, conter como elemento secundário ou menor” (Souza y Goes, 1999).
12. *Todos juntos. Como?* é um jogo de palavras em inglês, proposto por Jim Kyle (1995) a partir da canção dos Beatles “All together now”, para referir-se ao que o autor supõe uma insustentável proposta de inclusão dos surdos na escola regular.
13. A Declaração de Salamanca constitui o resultado final de uma reunião organizada pela Unesco e o Ministério de Educação e Ciência da Espanha em junho de 1994, com representantes de noventa e dois governos. Seu objetivo foi o de estabelecer linhas de ação para uma escola integradora, uma escola para todos, onde os serviços educativos especiais “*devem formar parte de uma estratégia global de educação e, naturalmente, de novas políticas sociais e econômicas*”.
14. O custo de uma criança deficiente, para o sistema público de educação, é infinitamente maior que o de uma criança sem deficiências. Isto constitui um argumento de peso, junto com o do chamado *fracasso quantitativo* da escola especial – que, na verdade, pode ser melhor compreendido, como o fracasso de um modelo, o modelo da deficiência –, como para entender por que muitos dos organismos internacionais sustentam enfaticamente a idéia da inclusão nos termos estritamente econômicos.
15. Não é possível esquecer que grande parte do movimento de inclusão, ao menos em alguns países europeus e nos Estados Unidos, foi originado não como uma decisão técnica de Ministérios, senão a partir dos movimentos sociais de professores e associações de pais, e de denúncias realizadas contra Estados pelas famílias de deficientes, para denunciar as práticas segregacionistas e discriminatórias das escolas regulares.
16. A Declaração de Salamanca, em seu artigo 21, afirma que deve ser assegurado para todos os surdos o acesso à língua de sinais de seu país.

Referências Bibliográficas

- ÁLVAREZ-URIA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 90-120, 1997.
- BHABHA, HOMI. Race, time, and the revision of modernity. *Oxford Literary Review* 13 (1-2): 193-219, 1991.
- _____. *The location of Culture*. London: Routledge, 1994
- CASELLI, C.; Rampelli, L. *Il bambino sordo nella scuola materna: integrazione e competenza linguistica*. Etá Evolutiva, 34, 51-62, 1989.
- CHOMSKY, Noam. Democracia y mercados en el nuevo orden mundial. In Noam Chomsky & Heinz Dietrich: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires, 1996.

- DAVIS, Lennard. *Enforcing Normalcy*. Disability, Deafness and the Body. New York: Verso, 1997.
- FERNANDEZ, Pilar. La integración de los alumnos sordos en España. Un balance después de doce años. ¿Qué opinan los sordos? ¿Qué opinan los padres? ¿Qué opinan los maestros? SantaFe de Bogota: *Revista El bilinguismo de los Sordos*, INSOR, Vol. I, 3, 70-76, 1997.
- FLEURY, Sonia. Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90. Trabajo presentado en el Seminario '*Política Social, Exclusion y Equidad en Venezuela, durante los años 90. Balance y Perspectiva*', Caracas, 1998.
- FRANKLIN, Barry (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *El nacimiento de la clínica*. Una arqueología de la mirada médica. Madrid: Siglo Veintino Editores, 1966.
- GENTILE, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, Stuart. The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held y T. McGrew (Eds). *Modernity and its future*. Polity Press/Open University Press, 1992.
- KYLE, Jim. Integration of Deaf Children. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 8, 3, 201-220. Londond: Routledge, 1993.
- LANE, Harlan; Hoffmeister, Robert & Bahan, Ben. *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: Dawn Sign Press, 1997.
- _____. The medicalization of cultural Deafness in historical perspective. In H. Lane & R. Fisher (Eds.) *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum Vergal, 479-494, 1992.
- LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- MCLAREN, Peter. *Pedagogia crítica y cultura depredadora*. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós, 1997.
- PÉREZ DE LARA, Nuria. *La capacidad de ser sujeto*. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Leartes, 1998.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 36-49, 1998.
- SANDOVAL, Chela. U.S. *Third Workd Feminism: the theory and method of oppositional consciouness in the postmodern world*. *Genders*, 10, 1-24, 1991.
- SCOTT, John. Multiculturalism and the Politics of Identity. In: J. Rachman (Ed.) *The identity in question*. New York: Routledge , 3-12. 1995.
- SKLIAR, Carlos. Idealismo y Etnocentrismo en las políticas de integración de los sordos a la escuela regular. *Cadernos de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, ano 10, 9, 22-36, 1997.
- _____. *La educación de los sordos*. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Editora Universidad de Cuyo, Serie Manuales, 1997.

- _____. (Org). *Educação & Exclusão*. Abordagens socio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- _____. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SOUZA, Regina Maria de; Góes, Cecilia. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In In C. Skliar (Org.) *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação, vol. I, 187-215, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Rio de Janeiro, Espaço, 8, 3-15, 1998.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In M. Costa (Org.): *Escola básica na virada de século*. Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- WRIGLEY, Owen. *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In Fredric Jameson & Slavoj Zizek: *Estudios Culturales*. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Tradução: Márcia Lise Lunardi

Carlos Skliar é professor visitante da Faculdade de Educação da UFRGS e pertence ao Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, NUPPES.

Endereço para correspondência:

Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Paulo Gama s/n, prédio 12201, 7º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS
E-mail: skliar@edu.ufrgs.br



FOUCAULT E AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS:

quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos

Céli Regina Jardim Pinto

RESUMO – *Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com nossos excluídos.* O propósito deste artigo é explorar as noções de exclusão e inclusão desenvolvidas por Michel Foucault para analisar como, ao longo da história do Brasil, constituíram-se os sujeitos de direito através de sucessivas Constituições, respondendo às seguintes questões: quais foram os grupos incluídos e os grupos excluídos em cada época, pelas elites políticas da ocasião? Como, em que condição, cada grupo foi incluído ou excluído? Quais foram os efeitos destas exclusões e inclusões nas trajetórias social, econômica ou política desses grupos? Serão examinados especialmente a condição de excluído ou de incluído dos negros (escravos até 1888), das mulheres e dos trabalhadores, nas Constituições brasileiras.

Palavras-chave: *inclusão, exclusão, Foucault, Constituição, Brasil.*

ABSTRACT – *Foucault and the Brazilian Constitutions.* The article uses the notions of exclusion and inclusion developed by Michel Foucault to analyse the construction of the subjects of right in the Brazilian Constitutions since the first one in 1824 until today. The article intends to answer the following questions: which were the groups included and the groups excluded in each period of the Brazilian history? Which were the effects of those exclusions and inclusions on the economic, political and social trajectories of these groups? It will be analysed, specially, the condition of exclusion ou inclusion of the african-brazilians (slaves until 1888), the women and the workers in the Brazilian Constitutions.

Key-words: *inclusion, exclusion, Foucault, Constitution, Brazil.*

O propósito deste artigo é explorar as noções de exclusão e inclusão desenvolvidas por Michel Foucault para analisar como, ao longo da história do Brasil, constituíram-se os sujeitos de direito através de sucessivas Constituições, respondendo às seguintes questões: quais foram os grupos incluídos e os grupos excluídos em cada época, pelas elites políticas da ocasião? Como, sob que condição, cada grupo foi incluído ou excluído? Quais foram os efeitos dessas exclusões e inclusões nas trajetórias social, econômica ou política desses grupos? Se as inclusões e exclusões de indivíduos, grupos, classes, etnias e categorias de trabalhadores foram em grande medida reflexos das condições históricas de cada período, também foram resultados de estratégias e escolhas e, em quaisquer dos casos, provocaram efeitos específicos na vida desses personagens e na sociedade brasileira em geral. É disso que pretendo tratar.

A problemática da exclusão/inclusão apresenta uma dupla natureza: trata-se tanto de uma pseudo-categoria sociológica convenientemente utilizada nos últimos anos, como se trata de duas noções explicativas das formas de constituição de relações de poder, na proposta analítica de Michel Foucault. Antes de entrar na discussão desta segunda natureza, que é o foco deste artigo, vale apontar a atualidade da primeira nos discursos brasileiros dos anos 90: o excluído substituiu, com vantagens, uma série de outros agentes sociais que estavam marcados, ao longo da história, por lutas, por oposições, por relações de poder perversas. A noção de excluído aparece como que diluindo a materialidade dos sujeitos historicamente construídos. No Brasil, a sociedade estava marcada por conteúdos de classe, quer fossem chamadas de burguesas ou proletárias; A, B ou C; ricas ou pobres. Em um país que historicamente conviveu com a emergência da garantia da sobrevivência mesmo física de seus cidadãos, a marca através da qual os brasileiros eram pensados e se pensavam, era a da sua inserção como classe, a de sua inserção no mundo do trabalho.

Mas os brasileiros pobres, trabalhadores, empregados e desempregados, que vivem com o salário mínimo ou nem isto, perderam essa identidade, que lhes garantia no mínimo um inimigo (mesmo que este estivesse dotado de escasso conteúdo) e passaram a fazer parte de um grande e disforme grupo, o dos excluídos. Algumas conseqüências daí decorrem, e duas delas são particularmente importantes: a primeira é que o excluído perde sua unidade corpórea. Todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído; a segunda conseqüência relaciona-se ao fato de o excluído não ter seu contraditório, sua oposição, seu antagonico: o proletariado não objetiva ser burguês, daí a possibilidade da relação antagonica; o excluído não se antagoniza com o incluído, ao contrário, luta para se tornar um deles – daí a dissolução da contradição e o enorme espaço aberto para novas formas de exercício de poder pelos grupos dominantes.

Se o binômio exclusão/inclusão tem, nestes tempos de novo século, o poder muitas vezes de não permitir que algumas agudas contradições se expressem e

até mesmo se constituam, a questão, entretanto, não se esgota aí: as formas de inclusão/exclusão não são novas nas histórias dos povos; elas têm constituído sujeitos, configurado pactos de poder, enquadrado pessoas e grupos, permitido contratos sociais, alguns mais justos, outros, menos. Em suma, o processo de inclusão/exclusão faz parte de um poderoso jogo de poder, de dominação, e tem dado forma ao longo da história a muitas das relações políticas, sociais e econômicas que nos constituem.

Este artigo se dividirá em duas partes: na primeira, discutirei a perspectiva de Michel Foucault sobre inclusão/exclusão. Na segunda parte, a partir dessa discussão, trabalharei com as constituições brasileiras desde 1824 até 1988.

Excluir ou incluir: eis a questão?

Antes de introduzir as questões específicas da exclusão e da inclusão como noções explicativas das formas de exercício de poder, cabe levantar alguns pontos, mesmo que em linhas gerais, sobre o próprio conceito de poder de Foucault. Há dois deslocamentos importantes na teoria do filósofo francês, em relação às tradicionais teorias do poder. O primeiro diz respeito ao espaço ocupado pelo Estado, como o ponto focal a partir do qual emana todo o poder; para Foucault, “o poder está em todo o lugar, não porque abraça tudo, mas porque ele vem de todos os lugares” (Foucault, 1978, p. 93.) Tal perspectiva é particularmente importante, não para se abandonar o estudo do Estado, como momento privilegiado de condensação de poder, como algumas vezes quiseram ver críticos mais apressados, mas justamente, ao contrário, para poder analisar o Estado, incorporando uma analítica do poder que extravasa em muito a pura noção repressiva. E neste particular está o segundo importante deslocamento que é o da própria resignificação da noção: Foucault propõe ver o poder como produtor de verdades, de conhecimento, com positividade, ao contrário da tradição de ver o poder quase como sinônimo de sanção negativa .

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente, como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles: apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder; apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos grupos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo (Foucault, 1996, p. 29).

E completa no parágrafo seguinte:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão 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 (Foucault, 1996, p. 30).

Em se tratando de examinar documentos oficiais – no caso, Constituições – a perspectiva de poder de Foucault abre uma interessante e profícua linha de análise que permite estudá-los não como princípios de sanções, de estabelecimento do proibido e do permitido, da interdição, mas, de uma forma inversa, possibilita examinar o Estado e seus instrumentos de exercício de poder como parte da economia geral do poder. É evidente, e Foucault não nega isto, que o Estado condensa poderes, mas o que é mais importante reter é que a natureza do poder do Estado não é radicalmente distinta da natureza dos muitos poderes exercidos nos muitos lugares na sociedade. Tal afirmativa não pode ser entendida (pois seria um entendimento equivocado e simplista) como uma tentativa de dissimular e/ou dissolver o poder do Estado e sua imensa capacidade de ordenar a vida social. Ao contrário, desta maneira busca-se no exame do poder do Estado as formas presentes desse poder em toda a sociedade, sem limitá-lo à identificação do monopólio legítimo da violência, mesmo que em suas manifestações mais sofisticadas e simbólicas. É dentro dessa perspectiva que as noções de exclusão e inclusão nos permitem abrir novas possibilidades de análise do poder estatal e de seus instrumentos.

Foucault, em uma de suas brilhantes aulas, analisa os processos de exclusão e inclusão dos indivíduos, através de medidas tomadas na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste: os primeiros eram os excluídos, os segundos, os incluídos. Para Foucault, as formas de inclusão das populações vítimas da peste, no medievo, foram retomadas a partir do século XVIII e se tornaram a forma, por excelência, do exercício do poder do mundo dos nossos dias.

Vejamos, pois, como Foucault descreve as duas noções – de exclusão e inclusão – para, posteriormente, apontar como elas podem ser trabalhadas metodologicamente e darem conta de questões bastante diversas, como as que estou pretendendo analisar neste artigo. Sobre os leprosos da Idade Média, o filósofo afirma:

A exclusão da lepra foi uma prática social que envolveu, antes de tudo, uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e outro. (...) Esta exclusão dos leprosos implicou a desqualificação – talvez não exatamente moral, mas em todo o caso jurídica e política – dos indivíduos, desta forma excluídos e caçados (Foucault, 1999, p. 40)¹.

A exclusão é o poder negativo, punitivo, é aquele poder que, por excelência, marginaliza. Foucault o identifica não como sendo o processo que domina o Ocidente moderno, mas, de uma forma crítica, trata de mostrar que é, antes de tudo, o modo pelo qual o poder é analisado, e isto deixa de lado formas muito mais fortes e “eficazes” de dominação. Mesmo considerando que o modelo de exclusão ainda está ativo na sociedade, o autor não tem dúvidas em afirmar a sua substituição pelo modelo da inclusão: “um dos grandes fenômenos que se passaram no século XVIII”.

Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, a inclusão, cujo modelo inicial é o controle da população vítima de peste na Idade Média, é o modelo do conhecimento, do exame.

A cidade em estado de peste – e lá eu vos cito toda uma série de regulamentos idênticos uns aos outros, que foram esquecidos após o fim da Idade Média até o início do século XVIII – foi repartida em distritos, os distritos repartidos em quarteirões, após, dentro destes foram isoladas as ruas e havia em cada rua os vigilantes, em cada quarteirão os inspetores, em cada distrito os responsáveis, na cidade um governador nomeado recebeu, no momento da peste, um suplemento de poder (Foucault, 1999, p. 44).

As condições da lepra e da peste e as correspondentes ações de exclusão e inclusão são profícuas metáforas para se pensarem os processos de exclusão e inclusão de grupos, classes e indivíduos em geral, no mundo contemporâneo e, principalmente, em sociedades como a brasileira. Em uma sociedade ordenada por rígidos preceitos de hierarquia, obediência a autoridade, com ritos sociais cegamente obedecidos, é possível a dominação através da exclusão pura e simples: os indivíduos marginalizados necessitam apenas ser afastados, eles não ameaçam a ordem, portanto, não necessitam ser incluídos. Estou pensando aqui no caso do Brasil da primeira metade do século XIX, nos primeiros momentos do país independente. A Carta Constitucional de 1824 é um bom exemplo disto, como veremos na segunda parte deste trabalho. Na outra ponta, está o momento atual, onde é perceptível uma fragmentação e um forte esgarçamento do tecido social, onde os lugares não estão mais determinados, onde cada desarranjo é um ameaça ao todo, porque o todo é dificilmente reconhecível. Nestas circunstâncias, a pura exclusão gera uma generalizada ameaça aos incluídos. Penso neste momento em uma realidade muito presente no Brasil, a da cidade do Rio de Janeiro, onde a exclusão paulatina, desde Pereira Passos até hoje, de grandes contingentes populacionais, do convívio urbano organizado, gerou, no “terreno das trevas”, nas favelas, uma forma de organização não conhecida, não detalhada, que se enfrenta com as autoridades constituídas e penetra em todo o tecido social.

O Brasil tem sido famoso pela facilidade com que promulga novas constituições; com menos de 200 anos de história, o país já teve oito constituições².

As razões dessa instabilidade institucional encontram-se em múltiplos fatores facilmente identificáveis na própria história do país. O que me interessa aqui é uma faceta dessa instabilidade, que é a da exclusão e inclusão das populações, quer como cidadãos em geral, quer como grupos específicos. Cada Constituição brasileira trata de reordenar as instituições e o pacto que rege, mas ao lado, e não secundariamente, trata de rearranjar as forças sociais, os grupos que se constituem no interior da sociedade.

É interessante notar em relação a este contínuo de constituições que, entre 1822 e 1934, ou seja, em 112 anos, apenas duas constituições foram redigidas, uma por ocasião da Independência outra após a Proclamação da República. Diferentemente, entre 1937 e 1988, isto é, em apenas cinquenta anos, seis cartas foram promulgadas. Os dois períodos têm internamente dinâmicas próprias e momentos diferenciados, mas, apesar disso, o primeiro pode ser sumariado como um período onde esteve em vigência um pacto oligárquico, onde as elites agrárias governaram o país excluindo de qualquer tipo de cidadania a maioria da população. Após 1930, malgrado os ensaios fascistas e o regime militar, as relações de poder tenderam a ser mais disciplinares, não se pôde mais dominar pela simples exclusão, pela pura sanção negativa: instaurou-se o regime dos saberes, da inclusão.

Para poder aproximar um pouco mais as teses de Foucault de minhas preocupações analíticas, duas últimas questões ainda merecem ser mencionadas: a primeira refere-se à inclusão pela anormalidade; a segunda, decorrente da primeira, é a não coincidência entre indivíduos e condições de inclusão/exclusão.

Foucault fala de normalização e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente, o anormal que o discurso chega à noção de normalidade sexual. Em uma de suas extraordinárias aulas do anos de 1975, Foucault propõe-se a fazer uma arqueologia da anormalidade, analisando três figuras que constituem o homem anormal no século XIX: o monstro humano; o indivíduo que deve ser corrigido (o incorrigível); a criança que se masturba. Ao analisar esses personagens, Foucault sempre dá muita ênfase à inclusão do que é considerado anomalia, deixando de falar do normal – este parece que se constitui apenas como a negação. Possivelmente, isso ocorra devido ao tipo de tema que o preocupa; se a questão em pauta for de natureza mais política ou de controle social da população, em seus variados grupos, esta natureza binária de normal/anormal deixa de existir. A questão da normalização é apenas uma das múltiplas formas de inclusão que encontramos no processo político.

A segunda questão a que me referi acima, diz respeito a um tema que Foucault não trabalhou, especificamente, em relação à noção de exclusão/inclusão: trata-se da não coincidência entre indivíduo e condição de ex/incluído. Quando a questão é o leproso ou o indivíduo vítima da peste, a coincidência é óbvia. Ora, quando se pensa em exclusão/inclusão em sociedades contemporâneas comple-

xas, tal coincidência está longe de ser verificável: as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possam ser incluídos por algumas condições e excluídos por outras: a análise dessas múltiplas exclusões e inclusões parece permitir avanços interessantes para a descrição dos pactos de poder que regem as sociedades contemporâneas e, mais do que isto, para discutir uma questão que deve ser enfrentada com urgência pelos pensadores sociais, que é a da banalização da noção de *sujeito fragmentado*.

Quanto a esta última observação, apenas uma nota: há uma tendência de resistência em relação à noção de um sujeito harmônico e racionalmente construído, nas sociedades ocidentais, principalmente, as do hemisfério norte, nas últimas décadas do século XX. Aceitar tal afirmação e tomar em consideração esta tendência nas análises parece-me teórica e metodologicamente salutar. Na questão a que estou me atendo aqui, este é um cuidado particularmente importante, na medida em que os indivíduos podem estar sujeitos a situações contraditórias de inclusão e exclusão. Se isto tem consequências concretas quando estamos tratando de analisar conflitos sociais e lutas políticas, não se pode, entretanto, entender a ação e o significado que os agentes sociais dão a suas vidas e à vida de seus grupos de pertença, a partir de um princípio de fragmentação. Os sujeitos são, irremediavelmente, históricos, trazem em seus corpos a história de sua classe, de seu grupo étnico, de seu gênero. Estas são condições de “estabilidade” do sujeito, de sua concretude, de sua pretensão à totalidade. A fragmentação não está inscrita neste sujeito, mas na pretensão interpelativa da multiplicidade dos discursos de inclusão e exclusão, que circulam na complexa sociedade contemporânea. Mesmo que essa multiplicidade pareça indicar possibilidades de fragmentação, os discursos, cada um a seu modo, buscam exatamente o contrário, o aprisionamento do sujeito, a sua plena significação.

Antes de passar à análise das constituições brasileiras, uma última questão deve ser aqui equacionada. Trata-se de pensar a inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tecitura do discurso. Tanto incluir como excluir constituem-se atos de inaugurações discursivas. A exclusão e a inclusão agem de duas formas no que se refere aos sujeitos: ou se referem aos sujeitos já existentes – efeitos de outros discursos – ou constroem novos sujeitos. Nos processos de inclusão mais típicos dos discursos democráticos, a tendência é a de reconhecer sujeitos que se constituíram no interior da sociedade, isto é, incorporando sujeitos já existentes; a segunda estratégia é própria dos discursos autoritários e totalitários, que pretendem forjar novos sujeitos. Nestes dois processos de inclusão, também as formas de significação são distintas. Os sujeitos constituídos anteriormente ao discurso da inclusão são dispersos: sempre têm um *surplus* de significados em relação àquilo que o discurso é capaz de incluir. Os processos de exclusão têm trajetória inversa: quanto menos discursivamente definidos forem os excluídos, maior é a exclusão e mais tendencialmente se constitui um dis-

curso anti-democrático e, ao contrário, quanto mais definidos os excluídos, maior é a tendência à democracia. Todos esses mecanismos discursivos serão apontados ao longo da análise.

Suplícios e prebendas das inclusões e exclusões na história brasileira

A primeira questão que deve ficar bem delimitada quando se trata de exclusão e inclusão é saber em relação a que estamos atribuindo essas condições. No caso de trabalhar com tais noções em relação às cartas constitucionais, trata-se de exclusões e inclusões do/no mundo público do sujeito dotado de direitos e deveres. Portanto, tanto no caso da inclusão ou da exclusão, não se trata de corpos incluídos ou excluídos como os corpos medievais pestiados ou leprosos, mas de condições incluídas ou excluídas no mundo público – no mundo da cidadania. Cada Constituição representa o resultado de uma luta entre forças políticas envolvidas na elaboração do texto e a capacidade dos grupos politicamente dominantes de se imporem ao Estado, mas também retrata a capacidade da sociedade civil em pressionar por direitos.

A primeira Carta – 1824

A primeira carta constitucional brasileira, promulgada dois anos após a Independência, foi fruto do desentendimento entre os interesses da Assembléia Constituinte e o governante brasileiro D. Pedro I e sua Corte: aquela foi dissolvida, e este promulgou uma Constituição que, por um lado, se recuperava o poder que a constituinte, por demais liberal, havia retirado do rei, por outro, mantinha o campo político e suas lutas nos estreitos limites das elites que, no dizer de Faoro assim podem ser caracterizadas: “No fundo dos acontecimentos, duas correntes disputavam a primazia – o comércio, com o seu contingente maior dedicado ao tráfico e à exportação, em simbiose financeira, e os fazendeiros, com fumos aristocráticos, cheios de dívidas e perdulários, com *status* superior às suas posses”. (Faoro, 1975, p. 293). Não é de se admirar que, neste contexto, a Constituição, sem nenhum artifício, exclui a grande maioria dos brasileiros da mais simples cidadania. Há na Constituição duas formas de exclusão: a não nomeada e a nomeada. Foucault, no artigo que está servindo de base para esta análise, trata de exclusão nominada. É aqui importante tomar esta distinção em consideração quando pensamos em formas de resistência, como veremos ao longo de nossa análise.

Em seu primeiro artigo, a Carta de 1824 estabelece que “O Império do Brasil é a Associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros”. A leitura pos-

terior mostra as duas formas de exclusão: como sabemos, no Brasil Império mais da metade da população era de escravos, e estes não votavam; também é do conhecimento histórico que as mulheres não votavam, entretanto isto não aparece na Constituição em nenhum momento. O direito ao voto na Constituição de 1824 é o momento onde estão mais detalhadas as inclusões e as exclusões; mesmo assim, nunca esses dois sujeitos são citados. Se não há necessidade de excluir formalmente, é porque há uma exclusão tácita anterior. Se esta pode ter até legalidade em relação ao escravo, a questão da mulher estava muito mais estabelecida pela rígida distinção entre os mundos público e privado. A mulher aparece na primeira Constituição brasileira apenas como possível progenitora de cidadãos brasileiros.

A pequena elite incluída era detalhadamente descrita no Art. 91, onde está estabelecido o direito de votar (nas eleições primárias): “todos os cidadãos Brasileiros, que estão no gozo de seus direitos políticos”, para no Art. 92 estabelecer a exclusão. A primeira e maior delas era a exclusão por riqueza: quem não tivesse pelo menos 100 mil réis de renda anual não poderia votar. Havia outras exclusões interessantes, neste regime oligárquico excludente: o eleitor não deveria cair em uma série de caracterizações, que dizem respeito sempre a uma mesma idéia – a liberdade de consciência –, típica do liberalismo reinante na Europa da época: não podiam votar menores de 25, os que moravam com a família, os criados de servir, os religiosos de ordens claustral. As exceções permitidas mostram o sentido dessas exclusões: menores de 25 anos, que fossem militares, bacharéis e clérigos, poderiam votar; também os filhos que morassem com os pais, mas que fossem funcionários públicos; os criados que tivessem cargos de chefia. Nesta ordem escravocrata, brancos pobres eram excluídos.

Na verdade, a Carta de 1824 não incluía ninguém. Não havia o outro: os nomeados eram os que se nomeavam a si próprios. Excluía-se quase todos e excluía-se de formas distintas – as exclusões revelavam posições distintas dos sujeitos, produzindo também efeitos distintos na história do país: os escravos e mulheres estavam totalmente excluídos da cidadania; os homens brancos pobres haviam sido incluídos como cidadãos, para depois serem excluídos como eleitores.

Por que os brancos pobres haviam sido incluídos com cidadãos, e as mulheres e os escravos não? Duas razões são aqui importantes de serem consideradas: primeiro, que se estava tratando do mundo público, do mundo dos direitos, a que escravos e mulheres, por não serem livres, não poderiam pertencer. Mas isso não esgota a questão. A exclusão desses dois sujeitos estava protegida por uma completa inclusão, na ordem escravocrata para os escravos e na ordem da família para as mulheres. Não estavam, portanto, no mundo das trevas como significantes flutuantes. Já o branco pobre não encontrava fora do mundo público espaço para que as elites dominantes o significassem. A segunda razão a ser aqui considerada diz respeito a resistências de excluídos e incluídos. Longe

estariamos da verdade se não reconhecêssemos formas de resistência entre escravos e mulheres, mas estas não acontecem no âmbito do campo dos direitos públicos, da cidadania: ocorrem onde estes foram significados – no campo do trabalho e da família. Já os brancos pobres incluídos vão lutar no espaço da sua inclusão, aparecem nos primeiros anos da República no movimento jacobino, o primeiro a realmente pôr em xeque a ordem oligárquica que se reformara com a Proclamação da República em 1889. O Jacobinismo, nas palavras de José Murilo de Carvalho, assim foi descrito:

Ferrovários, marítimos, estivadores, cocheiros e condutores de bondes fizeram sua entrada no cenário político, promovendo as primeiras paralisações da capital, que dependia do funcionamento da rede ferroviária e do porto, pois daí provinha todo o seu abastecimento. Pequenos proprietários, empregados, funcionários públicos também se mobilizaram pela primeira vez no bojo da xenofobia florianista, organizando clubes jacobinos e batalhões patrióticos. Os jacobinos mantiveram um clima generalizado de tensão política, especialmente durante a campanha de Canudos e no governo de Prudente de Moraes (Carvalho, 1987, p. 23).

A Constituição Republicana – 1891

Se é verdade que o sentimento republicano alastrou-se pelas grandes e médias cidades brasileiras, trazendo para cena política os incipientes setores médios e operários; se é verdade que o ideal republicano, principalmente em sua vertente positivista, era muito popular entre os oficiais do exército; não é menos verdade que, apesar da participação dos últimos nos atos de deposição do gabinete de Ouro Preto, a República foi um movimento liderado pelas elites cafeicultoras do país, secundadas por oligarquias provinciais asfixiadas pelo centralismo monárquico. A República, ao contrário do que aconteceu em muitos novos países latino-americanos, não foi um momento de inclusão de novos sujeitos sociais; foi, antes de tudo, um reordenamento das elites oligárquicas que, desenvolvidas à sombra do centralismo monárquico, tomam para si a tarefa de governar o país, dispensando o velho imperador. A Constituição de 1891 é o retrato mais fiel deste arranjo conservador. Nenhuma outra Constituição brasileira, nem a anterior, de 1824, nem as que se seguiram ao longo do século XX, foram tão econômicas em nomear grupos, classes, em incluir ou excluir. A Constituição, inspirada na norte-americana, era liberal em seu sentido mais acabado, mas na verdade não estava preocupada com direitos e deveres liberais; sua grande preocupação era a descentralização da máquina estatal monárquica, através de um federalismo que possibilitasse o desenvolvimento das elites econômicas e políticas regionais.

A República brasileira não tinha sido um movimento cidadão; a mulher continuava “naturalmente excluída”; a abolição havia terminado com a escla-

vatura em 1888, mas o liberto e o trabalhador branco continuavam excluídos. O eleitor novamente é o único sujeito especialmente designado: não há mais exclusões por renda, apenas por analfabetismo, por idade, por mendicância, por condições de ser militar ou religioso. Por quarenta anos as oligarquias estaduais lideradas pelas de São Paulo e Minas Gerais governaram o país, através de pactos que não significaram o excluído; não os incorporaram mesmo que para depois excluí-los. O mundo da oligarquia se reproduziu sem precisar, por longos anos, prestar atenção aos novos sujeitos, às novas articulações que aconteciam no mundo que haviam se negado – até porque não precisavam – significar, incluir.

A natureza excludente da Carta de 1891 teve efeitos radicais; a oligarquia deixará livre para ser incorporada em novos discursos que começavam a circular no país, e este é o paradoxo, a grande maioria da população do país, e entre esta, particularmente, as camadas populares, trabalhadoras, e as camadas médias emergentes. Durante os quarenta anos de República Velha, o país conhecera uma significativa urbanização, classes médias começaram a se consolidar nas grandes cidades, a imigração trouxe para a cidade o operário industrial. O Brasil deixava de ser as grandes propriedades rurais e seus proprietários. Greves eclodem, e em 1917 faz-se a primeira greve geral; no plano especificamente político, os militares se manifestam radicalmente, através do movimento do tenentismo; o reformismo liberal, que atacava a corrupção, e o coronelismo encontram em Rui Barbosa seu grande defensor, em duas campanhas eleitorais memoráveis. Operários e simpatizantes fundam em 1922 o Partido Comunista. No âmbito cultural, músicos, pintores escritores buscam uma forma brasileira de manifestação na Semana de Arte Moderna, no mesmo ano.

A primeira Constituição Getuliana – 1934

A Constituição de 1934 inaugura no Brasil o que Foucault chama de processo de normalização através da inclusão. Pela primeira vez a Constituição não é feita para e por uma elite que ignora o país, simplesmente o excluindo, mas é um documento que recorta, classifica, estabelece grupos, cria direitos e deveres específicos. É uma Constituição que necessita incluir para exercer o poder.

As eleições presidenciais de 1930 encontram o país transformado, os resultados não são aceitos, e a elite política gaúcha, ainda que periférica, encontra aliados para chegar à capital e tomar o poder. Já em 1932, São Paulo se rebela na luta por uma normalidade constitucional, com o movimento que ficou conhecido como Revolução Constitucionalista. A Constituição de 1934 foi antes de tudo uma resposta a São Paulo, suas influências fascistas são por demais conhecidas, sua curta vida também, mas tais eventos e situações não invalidam a Constituição como documento, talvez como monumento, que traz inscritas as formas de poder que dariam feição à política brasileira a partir de então.

A Constituição de 1934 é a primeira em que é nomeado o povo, a população e os brasileiros, em oposição aos estrangeiros: pela primeira vez o país é nomeado como composto de um conjunto de pessoas, *organizadas em famílias*, por sexos diferentes, em estágios geracionais diversos, com diferentes graus de riqueza, com direitos específicos e particulares e, mais importante do que tudo isto, uma população de trabalhadores, com direitos assegurados.

O trabalhador nasce constitucionalmente em 1934. E aparece não só como sujeito social e econômico mas, e isto é particularmente importante, como sujeito político. A radicalização dos movimentos de trabalhadores ao longo da República Velha havia construído o espaço a partir dos significados fluidos, deixados livres pelo mundo da oligarquia rural. Cabia neste momento ressignificar o trabalhador: construindo espaços determinados, dando-lhes direitos trabalhistas e políticos, evitando a fluidez de significados. Angela de Castro Gomes chama atenção para o fato de que, antes disto, foi necessária pura e simplesmente uma exclusão abrupta, fruto de uma tomada de decisão (como a de isolar os leprosos): “a abertura política dos anos 30 se faz após a exclusão, pelo exílio, de uma série de inimigos políticos da revolução (os constitucionalistas paulistas e mineiros de 1932) sob a vigência da lei de censura à imprensa, com a negação de registro eleitoral ao Partido Comunista do Brasil” (Gomes, 1980, p. 30).

Começamos, portanto, a examinar cada uma destas inclusões. O eleitor, o sempre incluído deste 1824, tem três transformações drásticas em 34: a inclusão das mulheres; a maioria eleitoral aos 18 anos (na Constituição de 1891, era dada aos 21) e a obrigatoriedade do voto para todos os homens e para as mulheres funcionárias públicas. Apesar de manter o analfabeto sem direito ao voto, a Constituição, sem dúvida, incorpora parcelas significativas da população. E esta incorporação tem na obrigatoriedade do voto um aspecto bastante significativo.

O voto da República Velha havia sido uma arma na mão de coronéis, que dominavam os processos eleitorais. Votava-se porque os coronéis e outros líderes políticos assim exigiam. Daí que as populações mais independentes das cidades tendiam a não votar. A obrigatoriedade era a possibilidade de arregimentar grandes massas contra as oligarquias que haviam sido alijadas do poder em 1930.

Mas são o trabalhador e a mulher os grandes incluídos na Constituição de 1934. O trabalhador tinha assegurada a existência dos sindicatos, que teriam lei própria para regulamentá-los. Também estavam garantidos todos os direitos trabalhistas, como salário mínimo, férias, repouso semanal remunerado, regulamentação do exercício de todas as profissões, etc. A mulher, a grande ausente do mundo público brasileiro até então, além de eleitora estava especialmente protegida na legislação do trabalho na Constituição. Esta proteção aparecia tanto como cidadã (“proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho,

por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil”) ou na sua condição de trabalhadora-mãe, já que lhe era assegurado o “descanso, antes e depois do parto, sem prejuízo do salário e do emprego”.

Ainda quanto à mulher, há o parágrafo 3º do Art. 121, que é especialmente interessante, pois certamente constitui-se o primeiro espaço de discriminação positiva na legislação brasileira: “Os serviços de amparo à maternidade e à infância, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas”.

O trabalhador não só estava obrigado a votar e protegido por leis trabalhistas, como havia sido incluído como sujeito que deveria ter representação própria na Câmara de Deputados, através dos chamados deputados das profissões. Fortemente inspirada pelo fascismo italiano, a Constituição garantia às diversas categorias de trabalhadores representação no legislativo. Com a dupla inclusão do trabalhador, como sujeito social e como sujeito político, tratava-se de pôr um freio nas possibilidades de estes serem interpelados por discursos contrários à ordem vigente.

Mas esta inclusão do trabalhador na Constituição de 1934 tinha um fator limitante: a ausência do trabalhador rural. Todos os direitos eram assegurados somente aos trabalhadores urbanos, os mais facilmente interpelados pelos discursos de inspiração socialista e comunista. Os trabalhadores rurais ficaram de fora, e com isso Getúlio tratava de minimizar a resistência das oligarquias rurais, aliadas do poder em 1930.

Há ainda um terceiro grupo fundamental que é incluído na Constituição de 1934: trata-se da família, que até então estava nos limites estritos do mundo privado. No momento, e não certamente por mera coincidência, em que a mulher aparece pela primeira vez no mundo público como sujeito de direito (antes havia aparecido somente como dando direito ao filho) aparece a família, como uma responsabilidade do Estado. É a primeira Constituição do país que tem um capítulo para a família: anteriormente a família não havia sido sequer citada. O primeiro artigo (art. 144) do capítulo é fundamental: “A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado”. O Estado se compromete a amparar a maternidade, a infância, a família de prole numerosa, a juventude e, principalmente, os filhos dos operários.

Todas essas inclusões permitem algumas conclusões. Em primeiro lugar, estamos pela primeira vez frente a uma Constituição onde o Estado se relaciona com o conjunto da população em seus mais variados cortes: não há sujeito completamente excluído. Se, por exemplo, o analfabeto está excluído do direito de voto, ele pode facilmente ser incluído como trabalhador, mas se isso não se verifica, ele ainda assim estará incluído em um inciso que trata da proteção aos que estão em estado de indigência. Em segundo lugar, essa é uma Constituição que resulta da pressão da Revolução Constitucionalista, mas que também leva em conta que não é possível estabelecer um estado de direito, ignorando a nova

realidade social do país. As formas de inclusão obedecem rigorosamente aos princípios assentados por Foucault: é a tentativa onipotente do getulismo, que engatinhava, de apropriar-se da complexidade que se delineava, de ser o construtor da ordem social através da fixação de conteúdos que, perigosamente soltos no social, escapavam do controle.

A Revolução de 30 havia derrubado uma velha ordem excludente por excelência, mas de uma excludência que havia se revelado frágil, na medida em que deixou vastas parcelas da população excluídas de todos os espaços. Se, por um lado, havia uma luta das elites de sempre, que deram corpo à história dos vencedores, por outro, havia uma ebulição no interior da sociedade que, ao mesmo tempo, constituía a si mesma e a seus novos personagens: os líderes operários e as mulheres feministas, que começam a parecer nessa época. A inclusão se fazia absolutamente necessária, ou seja, as condições estavam dadas na formação discursiva, como diria nosso filósofo. Cabiam escolhas aos novos dirigentes do país: a inclusão através de uma ordem democrática ou a inclusão através de uma ordem fascista, que ganhava adeptos e cujas simpatias por parte de Getúlio eram conhecidas. A ordem fascista, como toda ordem totalitária, tem um jogo de completas inclusões e completas exclusões. A escolha ocorre não por um ato de vontade, mas pelo estado das forças políticas em jogo no momento. Resultado: temos uma Constituição que inclui todos, numa inclusão maior do que a desejada pelas elites, ainda sempre dominantes. A presença dos trabalhadores na câmara de Deputados era vista como um exagero pela elite paulista, com se pode ver na manifestação de um de seus representantes:

(...) no campo doutrinário não padece dúvida a opinião corrente entre nós do conceito de indivisibilidade da soberania, bem como o princípio da igualdade no sufrágio universal a fim de se verificar a verdadeira democracia representativa. No terreno das realidades brasileiras o estágio atual da civilização no Brasil não apresenta classes definidas, portanto não é possível catalogar com critério seguro os elementos sociais a fim de decidir quais os que merecem representação, dosar esta representação e ainda classificar os cidadãos entre as diferentes classes quando eles tem ostensivamente mais de um interesse (Macedo Soares apud Carone, 1974, p. 183).

Interessante a carta do paulista, pois ele deixa muito claro que, na impossibilidade de controle, isto é, da inclusão, era melhor a não inclusão. Na verdade, não se trata de uma simples exclusão, pois se há inclusões que preparam exclusões, como vimos na Constituição de 1824, há também inclusões que preparam outras inclusões. No caso brasileiro, tomando em conta o avanço do comunismo no mundo da época e a mobilização do operariado brasileiro ao longo da década de 20, esse duplo movimento de inclusão (inclusão via fascista) era uma garantia de controle daqueles que se encontravam no poder no momento, e que, certamente teriam, nos novos incluídos, aliados contra as veleidades da oligarquia paulista.

A segunda Constituição Getuliana – 1937

É particularmente interessante comparar a Constituição de 1934, de tão curta duração, com a que lhe sucedeu em 1937. Se a primeira havia sido uma tentativa de constituir uma ordem democrática pós-revolucionária, a segunda instaurava uma ditadura no país.

Pela nova Carta, o Presidente dispunha de plenos poderes legislativos e executivos; era-lhe permitido também demitir e transferir funcionários, reformar e afastar militares que representassem ameaça “aos interesses nacionais” Pelo artigo 186, era declarado estado de emergência em todo o território nacional, o que tornava possível ordenar prisões, exílio, invasão de domicílio; instituía-se prisão preventiva; tornava-se legal a censura de todas as comunicações. Tais atos escapavam à decisão do judiciário (Sola, 1971, p. 266).

A citação acima deixa claro o quanto a Constituição de 1937 excluía, no sentido mais absoluto da exclusão, ou seja, prendendo, exilando e censurando. Estamos frente a uma situação de ditadura, onde se exclui politicamente através da eliminação física aquele que se quer excluir, mas se inclui mais completamente do que nunca, no sentido do que se poderia chamar de pertença. O estado totalitário é um estado regrado, com a pretensão de que cada cidadão, seja quem for, tenha um lugar definido na sociedade. Se é verdade que o Estado Novo não pode ser caracterizado como totalitário, pode, entretanto, ser visto como profundamente influenciado pelo totalitarismo fascista da época, principalmente se considerarmos as formas de inclusão presentes na Constituição.

Uma Constituição como a de 1937, com fortes tendências totalitárias, apresenta um interessante jogo de inclusões e exclusões. Para se constituir como pólo de poder, o discurso totalitário necessita ou incluir completamente, ou excluir completamente. Essa pretensão – ainda que inatingível – é, por natureza do próprio discurso, perseguida. Em 1937, esse quadro é facilmente identificável: excluir radicalmente no campo político e incluir, com a mesma radicalidade no campo social.

A política é o espaço da subversão, do exílio, da censura, das prisões. Até mesmo o eleitor quase desaparece, ficando sua presença reduzida às eleições da Câmara de Vereadores e à eleição de dez cidadãos, que formavam o colégio eleitoral dos deputados. No plano social, o cenário era bastante diverso. Dois momentos da Constituição de 1937 são especialmente importantes: o primeiro está inserido no inciso IX do artigo 15, referente à competência privativa da União: “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. A educação pública, forma muito presente de inclusão das populações tanto nos velhos estados nacionais como nos estados pós-coloniais latino-americanos, nunca foi no Brasil uma prioridade. As elites agrárias brasi-

leiras se beneficiaram do analfabetismo das grandes massas que, como vimos, só começaram a ser nomeadas pelas elites como trabalhadores. Educação e cultura foram, no país, diletantismo ou mecanismo de poder simbólico das elites oligárquicas – pois mesmo estas não necessitavam ser cultas ou eficientes para governarem. A primeira vez que a educação aparece no texto constitucional, de forma explícita, não é sob a forma de garantia de educação para todos, mas como uma forma de fixação de significados, de construir uma nova cidadania. O Estado toma para si a formação física, moral e intelectual da infância e da juventude. A inserção da educação como um mecanismo de inclusão surge assim no Brasil não como uma necessidade democrática, mas como “criação” de um texto constitucional de inspiração fascista. O segundo momento importante a que me referi acima está no capítulo referente à família. Art. 127: “A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria para o Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral.”

O estado ditatorial, instaurado em 1937, rompe a tão cuidadosamente construída fronteira entre o público e o privado, delineada pelo pensamento liberal que havia dominado as constituições até então. Se, em 1934, o primeiro sinal dessa nova concepção estava colocado na responsabilidade do Estado com a família, agora a educação não só intelectual, mas física e moral das crianças e dos jovens era responsabilidade em última instância do Estado, que incluía o “futuro” no mundo do público. A família estava sendo observada, suas ações não eram mais do reino do privado, sua liberdade era limitada. A educação, no que pese ser um dever e direito da família (Art. 125) não poderia acontecer segundo a vontade dessas famílias. A criança e o jovem também são incluídos, não existe mais um mundo de significantes flutuantes. O Art. 133 é particularmente elucidativo: “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral, o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia, a defesa da Nação”.

Não se poderia deixar aqui de mencionar a presença do recenseamento da população. No inciso X lê-se: “fazer o recenseamento geral da população”. Já em 1934, como vimos, aparece pela primeira vez a noção de população. Em 1937, está mais claro o controle desta população. Não é por acaso que, nessas constituições, pela primeira vez os habitantes do país são nomeados, divididos em grupos, com direitos e deveres. Foucault é bastante enfático a respeito do sentido da noção de população que, no século XVIII, expressou o centro da materialidade do corpo social:

(...) entendida em sentido já tradicional do número de habitantes de uma superfície habitável, mas no sentido, igualmente, de um conjunto de indivíduos, tendo entre eles as relações de coexistência e constituindo a seu título uma realidade específica: a "população", sua taxa de crescimento; ela tem sua mortalidade e sua morbidade; ela tem suas condições de existência (...). Em aparência, não se trata de outra coisa que a soma dos fenômenos individuais; e, no entanto, deve-se observar as constantes e as variáveis que são próprias da população; e deve-se, se se quer modificá-las, fazer intervenções específicas (Foucault, 1994, p. 730).

A primeira redemocratização – a Constituição de 1946

Após nove anos de ditadura, o país se redemocratiza com a queda de Getúlio Vargas e estava novamente frente a uma Assembléia Constituinte: havia necessidade de uma nova carta que substituísse a do Estado Novo. O Brasil se transformara: a produção agrícola se diversificava, a indústria experimentara um surto de desenvolvimento, o operário urbano tinha definitivamente adquirido direitos, embora a total dependência do movimento sindical. O país, em 1942, havia entrado na Guerra ao lado dos aliados, após um forte namoro de Getúlio com as forças do eixo; finda a Guerra, a democracia toma a vanguarda como modelo em todo o Ocidente, e a ditadura de Vargas começa a mostrar claramente sinais de esgotamento. Getúlio deixa o poder, mas ainda com prestígio, principalmente considerando o apoio dos setores populares³. A Constituinte de 1945 era dominada por políticos que haviam sido eleitos pelos dois partidos, nascidos praticamente dentro do Estado Novo: o PTB e o PSD.

A Constituição se estrutura a partir de dois pilares; por um lado, está fortemente influenciada pela democratização que domina o mundo ocidental, daí estabelecer as bases, pela primeira vez, de um regime democrático no país. Por outro lado, entretanto, ela é fruto dos anos de Estado Novo, e, em decorrência disso, aprofunda a cidadania através do trabalho. Juntava-se à herança do antigo regime o avanço do comunismo no mundo, o que fazia ainda mais necessária a inclusão. Duas novas formas de incorporar o trabalhador são particularmente importantes: como trabalhador do campo e como trabalhador da cidade, com direito ao lucro das empresas.

É na Constituição de 1946 que pela primeira vez aparece o homem do campo. A história do homem do campo no Brasil tem sido a de uma exclusão no sentido mais profundamente foucaultiano do termo. A estrutura da propriedade da terra no país tem origens coloniais e tem encontrado grande vigor de manutenção. A reforma agrária adquiriu no país o sentido de uma grande e subversiva revolução. A incapacidade de qualquer tipo de inclusão, pois esta sempre incorreria em algum tipo de mudança na estrutura da terra, provocou a exclusão descontrolada, e, conseqüentemente, uma grande potencialidade de construção de discursos. No que pese o Brasil ser, então, predominantemente rural, o traba-

lho no campo havia sido ignorado pela legislação do trabalho getulista, não angariando desta forma a oposição do poderoso setor rural, que em grande parte encontrou seu espaço no PSD. Mas essa estratégia provocou efeitos: o primeiro deles foi ter permitido uma potencialidade discursiva formidável a esta população que vivia fora das cidades, e que não encontrava espaço de inclusão em nenhum dos discursos que compunham a política nacional da época. Deve-se ter presente que, diferentemente do escravo e da mulher na Constituição de 1824, os quais, excluídos do mundo público, eram completamente incluídos em outras ordens discursivas, o homem do campo transbordava facilmente ao discurso simplista da ordem coronelista.

Em 1946 é inaugurada a questão do campo em termos constitucionais, mas a forma como isto é feito é reveladora do conservadorismo do país em relação à questão. Art. 156: “A lei facilitará a fixação do homem no campo, estabelecendo planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. Para esse fim, serão preferidos os nacionais e, dentro deles, os habitantes das zonas empobrecidas e os desempregados”.

Esta tímida inclusão, onde a redistribuição de terra não é sequer citada, deixa um grande espaço para que fora dos limites constitucionais e, mais do que isto, fora dos discursos em que a elite se constitui, inaugurem-se novos discursos. É neste espaço que nascem os sem-terra, organizam-se as ligas camponesas no nordeste do país na década de 50, e que a Igreja Católica oferece espaço para a inclusão.

De forma distinta, a Constituição avança em relação à inclusão dos trabalhadores urbanos, alvo de múltiplos discurso na época, principalmente aqueles de extração socialista. Neste particular, a Constituição coloca-se quase como um contra-discurso, quando no inciso IV garante a “participação obrigatória e direta do trabalhador nos lucros da empresa, nos termos e pela forma que a lei determinar”. Ainda em relação ao trabalhador, uma outra novidade: pela primeira vez o sujeito desempregado é constituído constitucionalmente. O inciso XV, mesmo que vagamente, determina “assistência aos desempregados”. Em síntese, a Constituição de 1946 é a primeira carta com pretensões a estabelecer um regime democrático no país, e isto se reflete claramente na forma como inclui os sujeitos: ampliando direitos, tanto os que concernem ao conjunto da população, como os que diziam respeito a grupos específicos. Os sujeitos que encontravam lugares cuidadosamente fixados, em 1937, como as crianças e os jovens a serem educados moral, intelectual e fisicamente, desaparecem em 46.

Em outras palavras: a Constituição de 1946, a quinta do país, em decorrência de seu propósito democrático, tanto amplia os direitos gerais, como amplia os direitos de sujeitos específicos; entretanto, não incorpora significativamente novos sujeitos; as questões referentes à família e à educação não avançam em relação às cartas anteriores. No que se refere à educação, desapareceram as preocupações claramente fascistas com a educação cívica e moral da juventude, sem, no entanto, esboçar-se qualquer tipo de política que enfrentasse o problema educacional no país.

A emenda constitucional do autoritarismo militar – 1969

Os anos que se passaram entre 1946 e 1969 foram de grandes transformações no país: a parcela da indústria na composição do produto nacional bruto ultrapassa a agrícola; transfere-se a capital para Brasília; a população urbana ultrapassa a rural; o populismo tende a se radicalizar à esquerda; trabalhadores urbanos se mobilizam; em 1961 a renúncia de Jânio e a sucessiva Campanha da Legalidade se solucionam com a instauração do parlamentarismo, os anos entre 1961 e 1964 são de grande mobilização e radicalização política. Em março de 1964, os militares, apoiados por civis que se encontravam em oposição a João Goulart, dão um golpe de estado; sucedem-se governos militares que vão do liberal e “constitucionalista” Marechal Castelo Branco à linha dura do General Emílio Garrastazú Médici. Entre um e outro governa-se através de Atos Institucionais, dos quais o AI-5 é o mais famoso, por ter instaurado de fato uma ditadura no país. O AI-5 é de 18 de dezembro de 1968, e antes dele o governo militar havia promulgado uma Constituição, em 1967; por força dele, promulgou a Emenda Constitucional, que na verdade era uma nova redação da Constituição de 1967, a qual regeu os destinos constitucionais do país por quase vinte anos. É dessa emenda que me ocuparei a seguir.

A Emenda Constitucional diferencia-se da Constituição de 1946 de forma bastante radical quanto à organização dos poderes; entretanto, não apresenta grande distinção quanto aos sujeitos incluídos, os trabalhadores, continuam basicamente com os mesmos direitos, excetuando, evidentemente, o direito ao lucro. Também, em quase nada se diferencia a posição da família, das mulheres, crianças e adolescentes. No que pese a feição autoritária do regime, não existe intenção mobilizadora através da inclusão dos jovens, como houvera no Estado Novo, mostrando bem aí a distinção entre o autoritarismo e os ensaios de totalitarismo do Estado Novo. Malgrado as semelhanças com a Constituição democrática, duas diferenças são marcantes: uma relacionada com os direitos e as garantias; outra com a questão rural – uma dizendo respeito à exclusão, outra à inclusão.

O regime não foi mobilizador, mas, ao contrário, reduziu drasticamente qualquer forma de participação. Se não conseguia controlar criando uma tecnocracia e despolitizando a política, sua reação era simplesmente excluir. E fez isto de duas formas na Constituição. A primeira delas diz respeito à inelegibilidade: após nomear em artigo anterior as situações de inelegibilidade correntes nas constituições anteriores, estabelece no Art. 151 que: “Lei complementar estabelecerá os casos de inelegibilidade e os prazos nas quais cessará esta, com vistas a preservar, considerada a vida pregressa do candidato: I – o regime democrático; II – a probidade administrativa; III – a normalidade e legitimidade das eleições contra a influência ou abuso do exercício de função, cargo ou emprego público da administração direta ou indireta, ou do poder econômico; IV – a moralidade para o exercício do mandato”.

Anteriormente chamei a atenção para duas formas de exclusão: aquela quando

o excluído não é mencionado – mulheres, escravos, homem do campo; outra, quando o excluído é mencionado – aquele que não tem 100 mil réis. Também chamei a atenção para o fato de que havia uma diferença entre os excluídos que estavam incluídos em uma ordem diversa – mulheres e escravos – e os excluídos que assim estavam no sentido da disposição em um mundo de significados pouco fixados – trabalhadores em geral no início do século e trabalhadores rurais. Em 1969, o excluído tem sua vida pregressa sujeita a rigoroso exame. Tal exame se dirige à forma como este sujeito encontrou seu espaço até então, às formas de sua inclusão. O que dá a medida da exclusão é a comparação de suas múltiplas inclusões com o perfil da nova ordem.

A exclusão do subversivo tem semelhanças e diferenças com a exclusão dos leprosos. Ambos são afastados, segregados, mas os leprosos, neste momento, não apresentam mais perigo – a única ordem em que se incluem é a dos condenados a morrer. Os subversivos, entretanto, podem ser incluídos em diversos discursos ameaçadores à ordem autoritária, discursos clandestinos e por isso mesmo incontroláveis. Daí, instrumentos mais fortes de exclusão aparecem no regime, como o banimento e a pena de morte. O banimento havia sido regulamentado pelo AI-13 de 5 de setembro de 1969. No AI-14, da mesma data, aparece, explicitamente a pena de morte, como a forma radical de exclusão dos subversivos.

Mas a Constituição não esgota suas novidades em relação aos sujeitos nas suas novas formas de exclusão. O que aparece como mais inovador é a inclusão detalhada do sempre esquecido homem do campo. Na verdade, o Estatuto da Terra data de 1964 e é uma das primeiras decisões do governo militar. Na Emenda Constitucional, o Artigo 161 descreve com detalhes as formas de desapropriação da terra, descritas em cinco parágrafos. A pergunta que se impõe é a de como um governo desmobilizador e com tão poucas preocupações com o social coloca-se à frente mesmo dos populismos da década de 50 e primeiros anos da década de 60, em relação à questão do sem-terra? Três aspectos devem ser aqui considerados: o primeiro deles diz respeito ao fato de que o golpe militar foi rápido em desmobilizar, através de uma violenta repressão, os grupos organizados de trabalhadores e de sem-terra. Portanto, a reforma agrária não era uma resposta aos trabalhadores do campo organizados.

Em segundo lugar, deve-se ter presente que havia, por parte dos militares, que tomaram o poder, um projeto conservador modernizante, ao qual a reforma agrária se adaptava bastante bem – na própria Constituição é usado o termo latifúndio como terra que não deve receber indenização em dinheiro, mas em títulos (parágrafo 3 do Art. 161); em terceiro lugar, como já repetidas vezes afirmamos, deve-se tomar em conta que era o homem do campo o sujeito menos “sujeitado no discurso político brasileiro”. Após a repressão, sobrava uma imensa massa que necessitava ser incorporada, era preciso aprisionar sentidos em torno dela. José Vicente T. dos Santos, examinando o Estatuto da Terra, descreve com muita acuidade a questão:

Os fundamentos políticos desse Estatuto foram expressos na mensagem presidencial que encaminhou o projeto aos deputados: tratava-se de uma “solução democrática” para o problema da terra, isto é, de uma “reforma agrária”. Por outro lado, a mesma mensagem apoiava as “grandes empresas rurais” considerando-as “formas legítimas de exploração da terra”. Enfim dizia a mensagem que a colonização estava associada à expansão das fronteiras agrícolas e à ocupação dos vazios demográficos do território brasileiro. (Santos, 1993, p. 45)

A segunda redemocratização – a Constituição de 1988

A Constituição de 1988 vem a título de consagrar o retorno do país à plenitude do regime democrático. É ao mesmo tempo a Constituição mais democrática e a que mais incluiu, no sentido estrito de Foucault: a população brasileira na Constituição é classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados. O trabalhador deixa de ser só o trabalhador e passa ser o trabalhador urbano, o rural, o doméstico, o desempregado involuntário. Cada um com seus direitos particulares; o cidadão tem direitos claros mesmo quando cumprindo pena, e mesmo aí tem diferenciação de sexo – a mulher presidiária tem direitos como mãe e como membro de uma família; independente de sua condição, os cidadãos votam e têm direitos universais à saúde e à educação; este cidadão é homem, mulher, índio, criança, adolescente, filho adotado, idoso, carente, inválido, deficiente físico, a mãe, o pai.

Esta também é a primeira Constituição que nomeia e, portanto, reconhece a marginalização. É a Constituição que vê criticamente as inclusões e exclusões ocorridas ao longo da história do país. Ao contrário de todas as anteriores, começa não pela organização do Estado, mas pelos princípios fundamentais e pelos direitos e garantias No Art. 3º, onde são estabelecidos os objetivos fundamentais da República Federativa, lê-se no inciso III: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e no inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Lendo esse artigo à luz da noção de inclusão, vê-se o reconhecimento da pobreza e, mais, a idéia da inclusão através da transformação, algo novo nas constituições brasileiras, que chegaram alguma vez a reconhecer a existência de cidadãos carentes, mas não falaram na superação da carência.

Ulysses Guimarães, Presidente da Câmara de Deputados que promulgou a Constituição a 3 de outubro de 1988, em um famoso discurso, nesse dia, chamou a Constituição de “Constituição cidadã”. Era uma Constituição diferente, havia acontecido grande mobilização ao seu redor. Foram enviadas à Assembleia Nacional Constituinte 122 emendas populares, somando ao todo 12 265 854 assinaturas. A década de 80 foi, no Brasil, um período de grande mobilização;

em 1983, os moradores das grandes cidades haviam ido para as ruas lutar pelas eleições direitas para presidente; em 1985, esse mesmo povo rezou pela recuperação do presidente eleito Tancredo Neves; em 1986, novamente este povo estava nas ruas como fiscal do Sarney nos dias que se sucederam ao chamado Plano Cruzado. Nunca no Brasil o cidadão tinha se constituído tão completamente, tão cheio de significado a partir da sociedade civil. Ao mesmo tempo que as grandes mobilizações aconteciam, esta também foi a década dos novos movimentos sociais: tanto os de caráter popular como os identitários se multiplicavam. Também esta é uma década de grande desorganização econômica e de sucessivos e fracassados planos de estabilização da moeda.

De todos esses eventos surge uma sociedade renovada no país, mobilizada a partir de seus interesses, de suas demandas, da construção de seus próprios discursos. Temos aqui um fenômeno novo: pela primeira vez os constituintes de plantão não estavam criando sujeitos através da inclusão ou incluindo sujeitos que haviam sido deixados a sua própria sorte por elites anteriores. Pela primeira vez, os constituintes tinham que se defrontar com sujeitos incluídos em discursos que os constituíam como sujeitos de direito, e que haviam conquistado legitimidade na sociedade civil brasileira. O processo constituinte foi complexo, as forças mais à esquerda no país haviam perdido a luta por uma constituinte exclusiva, e mesmo assim a Constituinte mobilizou parcelas muito significativas da população.

As formas de inclusão que a Constituição encontra são altamente reveladoras desse momento. Esta é uma Constituição que assegura direitos, é uma Constituição que não institui sujeitos, apenas inclui sujeitos plenamente constituídos fora dela; desta forma, estamos frente a uma liberdade diversa do excluído. Se este último está como à disposição para ser interpelado, constituído como sujeito, os sujeitos que encontraram espaço de inclusão na Constituição de 1988 mantinham uma independência, não porque não fossem constituídos como sujeitos, mas porque o haviam sido fora do discurso dominante, como uma reação a ele. A inclusão ocorre como reconhecimento e não como tentativa de desconstruir para promover uma nova construção. Esta última situação é o caso da presença do trabalhador nas Constituições de 1934 e 1937, onde sua inclusão tinha o propósito claro de desconstruir o sujeito trabalhador no discurso socialista revolucionário. Em 1988, os constituintes, ao incluírem a mulher, por exemplo, não construíram um sujeito mulher diferente daquele surgido no movimento feminista. A inclusão do trabalhador visava esvaziar de sentido o discurso socialista, e a inclusão da mulher representou para ela novos conteúdos a serem incluídos no discurso do movimento social. A distância entre estas duas formas de inclusão, portanto, são imensas e têm efeitos muito diversos.

Nota conclusiva

Ao concluir este artigo, gostaria de retomar as três questões que pautei no primeiro parágrafo: quem foi o excluído ou incluído? Em que condições? Quais os efeitos que as exclusões e as inclusões provocaram?

A exclusão é uma forma frágil de dominação. A década de 1920 no Brasil mostrou os efeitos da exclusão que todos que não pertenciam à elite – branca, masculina, proprietária – sofreram desde a Independência. No pós 1930, as elites renovadas tiveram de incluir dois sujeitos que haviam se gestado fora dos limites da dominação oligárquica: as mulheres e os trabalhadores.

Na história independente do Brasil, não houve um processo contínuo que foi da exclusão para a inclusão. Suas formas específicas de realização variaram muito em função do regime que as constituições pretendiam sustentar e legitimar: nos períodos oligárquicos, formalmente liberais, que se estendem da Independência até 1930, a exclusão pura e simples foi a regra; na década de 1930, as duas constituições fizeram a trajetória inversa, foram claramente incluídas. E, mais do que isto, trataram de delimitar espaços, descrever, indicar ações, definir sujeitos. A Constituição de 1937 trazia artigos de forte inspiração fascista – a pretensão a fixar todos os sentidos, a fazer a plena inclusão.

As três constituições pós-Estado Novo, em que pesem suas profundas diferenças, nenhuma delas, nem mesmo a do período militar, teve o propósito de uma plena inclusão. Ao contrário, se no período militar houve uma situação plena, esta foi de exclusão, através das caçações de direito, do banimento e da pena de morte. As duas Constituições de natureza democrática, guardada a distância entre elas de quase quarenta anos, tenderam à incorporação de sujeitos constituídos em espaços da sociedade civil. São sujeitos que se encontram espelhados nas constituições, mas, ao mesmo tempo, não se esgotam nelas, encontram outras ordens de inclusão na sociedade. As inclusões de 1946 e 1988 não têm a proposta desmobilizante da inclusão do homem do campo de 1969.

Em suma, a exclusão não é apenas, como pensava Foucault, uma decorrência de formas equivocadas de análise – é uma prática significativa fundamental nas sociedades contemporâneas. Se, por um lado, é uma prática perigosa, porque deixa o excluído à mercê de outras inclusões, pode ser, por outro, uma estratégia política importante, quando seus efeitos são apenas parciais. Retomo o caso da mulher que, excluída do público, estava plenamente incluída no privado. Penso nestes tempos de (des)emprego, na exclusão do trabalhador como sujeito de direito, uma vez que um discurso hegemônico de competição e de mercando o inclui completamente como sujeito perdedor, incapaz de se impor e de provar que é o melhor. Enfim, fazemos, como sujeitos, parte do *ballet* das inclusões e exclusões, que percorrem a história do país, dos grupos a que pertencemos, das classes em que nascemos ou em que somos jogados ao longo da vida. Inclusões e exclusões que estão inscritas na vida e na morte de cada sujeito.

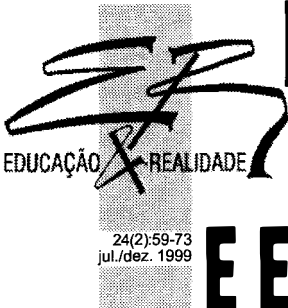
Notas

1. Todas as citações de Michel Foucault neste texto foram traduzidas do francês e do inglês pela autora.
2. São oito as constituições brasileiras, se forem consideradas separadamente a Constituição de 1967 e a emenda Constitucional de 1969. Na análise que se seguirá, ignorarei a Constituição de 1967, pois praticamente não vigiu, não só pelo curto tempo em que vigorou, mas pelo grande número de atos institucionais que foram promulgados durante os anos de 1968 e 1969.
3. “Vargas, alimentando discretamente movimentos populares como o “queremismo” que reivindicava Assembléia Constituinte com Getúlio, e que mobilizava as camadas populares urbanas, propos leis nacionalistas como a lei antitruste, confirmava as desconfianças dos grupos oposicionistas, de que pretendia continuar no poder” (Sola: 1968, p. 282)

Referências Bibliográficas

- CAMPANHOLE, Adriano. *Constituições do Brasil*. São Paulo:Atlas, 1984.
- CARONE, Edgar, *A República Nova (1930-1937)* São Paulo: DIFRL, 1974.
- CARVALHO, José Murillo. *Os Bestializados*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- CAMPANHOLE, Adriano. *Constituições do Brasil*. São Paulo:Atlas,1984.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do Poder*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- FOUCAULT. Michel. *Dits et Écrits* .vol IV. Paris: Gallimard, 1994.
- _____. *Les Anormaux*. Paris: Gallimard, 1999.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *The History of Sexuality* Vol I. London:Penguins Books Ltd, 1978.
- GOMES, Angela Castro. *Regionalismo e Centralização Política. (Partidos e Constituinte nos Anos 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- OLIVEIRA, Juarez (Org.) *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988
- SANTOS, José Vicente T. dos. *Matuchos – Exclusão e Luta*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SOLA, Lourdes. O Golpe de 37 e o Estado Novo. IN: MOTA, C. G. (Org.) *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- Céli Regina Jardim Pinto é professora do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
E-mail: celirjp@zaz.com.br



24(2):59-73
jul./dez. 1999

EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: um novo paradigma?

Avelino da Rosa Oliveira

RESUMO – *Exclusão social e educação: um novo paradigma?* O artigo apresenta duas abordagens contemporâneas sobre a exclusão: 1) o modelo *in/out*, proposto por Alain Touraine como novo paradigma de análise da sociedade; 2) o conceito *outsiders*, formulado por Howard S. Becker para a compreensão da trajetória e perspectiva dos grupos de comportamento desviante. Como resultado, alerta para a necessidade de uma melhor definição conceptual do problema e aponta suas implicações como categoria de análise e intervenção na educação.

Palavras-chave: *exclusão, desvio, paradigma, educação.*

ABSTRACT – *Social exclusion and education: a new paradigm?* The article delineates two contemporary approaches on exclusion: 1) the model *in/out*, suggested by Alain Touraine as a new paradigm for social analysis; 2) the concept *outsiders*, formulated by Howard S. Becker for the comprehension of both the deviant career and the perspective of deviant groups. As to results, the article brings to mind the necessity of a more accurate conceptual definition of the problem as well as the implications of its usage as an analytical and operative category in education.

Key-words: *exclusion, deviance, paradigm, education.*

As constantes readaptações do sempre maleável modelo produtor de mercadorias, associadas aos movimentos no âmbito da cultura, vêm colocando no centro da cena deste final de século a questão da exclusão social. O tema, a bem da verdade, não é novo; recente é sua imissão generalizada nos mais variados campos das ciências sociais. Nas últimas décadas, a questão dos excluídos vem se tornando cada vez mais recidiva, seja nas pesquisas da sociologia, da história, da economia, da filosofia política, da psicologia social, do direito, e do urbanismo, seja nas políticas públicas e na assistência social, ou mesmo nas mais elevadas preocupações religiosas.

Acompanhando este movimento aparentemente inexorável, também a educação dedica boa parte de seus esforços ao problema posto no centro da cena das últimas décadas. Tanto nos estudos que buscam pôr em foco as políticas educacionais, com seus esforços investigativos em torno das políticas públicas na área da educação, das articulações entre os movimentos sociais e a cultura e educação populares, da determinação do crescimento e significação social de fenômenos como o iletrismo e o analfabetismo, quanto nas áreas de pesquisa cujos objetos são mais especificamente os diferentes grupos minoritários da sociedade, constata-se uma marcante presença da temática da exclusão.

Em todas as ciências, entretanto, raras são as abordagens que tomam como ponto de partida uma determinação conceptual acurada. Ao contrário, na maioria das vezes, a questão é tratada como se a rede categorial que a envolve fosse já evidente e inequívoca. Todavia, examinando-se os trabalhos de diferentes autores, percebe-se que o constructo teórico que os fundamenta é frequentemente diferente, atingindo, por vezes, o patamar da incongruência.

No presente artigo, apresentamos duas dessas concepções e, do cotejo entre elas, tencionamos identificar elementos que suportam nossa hipótese quanto à necessidade de um maior esclarecimento conceptual como pré-requisito de uma utilização mais profícua da categoria “exclusão” no contexto educacional.

A constituição de um paradigma

No ano de 1996, quando, especialmente na Europa, a noção de exclusão já se tornara rotineira, surge na França uma importante obra compilatória das discussões em curso: *L'exclusion: l'état des savoirs*. Sob a direção de Serge Paugam, esta obra coletiva reuniu escritos dos principais especialistas nas diversas disciplinas das ciências sociais, com o objetivo de sintetizar e colocar à disposição dos interessados o estado atual do saber a respeito da exclusão social.¹

Na Introdução à obra, Paugam sublinha a quase banalidade que a noção de exclusão adquiriu.² Todavia, adverte que a comunidade científica não pode deixar de tomá-la em conta, a despeito de seu caráter equívoco.³ Ademais, ao longo de todo o texto, não deixa jamais de reconhecer a equivocidade e fluidez

desse conceito⁴, concluindo, então, que diante de um uso por demais ampliado, em que tal conceito designa as mais diversas situações ou populações, torna-se difícil definir o que há de comum entre elas.⁵

Ora, diante do quadro traçado, repleto de incertezas, dúvidas e imprecisões, afigura-se um tanto imprópria a defesa de que estaríamos diante de um novo paradigma, conforme propugna o texto de Paugam, não acidentalmente intitulado *La constitution d'un paradigme*. Certamente, sua defesa não encontra guarida nas reflexões de Thomas Kuhn, para quem o termo designa “(...) as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (Kuhn, 1998, p. 13) Na verdade, a dúvida – ou, talvez, descrença – de Kuhn quanto à existência de paradigmas fora das ciências da natureza leva-o a afirmar: “Permanece em aberto a questão a respeito de que áreas da ciência social já adquiriram tais paradigmas.” (Kuhn, 1998, p. 35) Entretanto, possivelmente atribuindo ao conceito um sentido mais elástico, o organizador francês acaba por concluir que o traço da “ameaça à coletividade”, sendo mais ou menos aceito por todos os pesquisadores, identifica a noção de exclusão social como um novo paradigma societal.⁶

Esta tese da constituição de um novo paradigma, que se anteponha àquele das classes sociais, em razão da profunda alteração do modelo de sociedade deste século em relação ao anterior, tem em Alain Touraine seu expoente máximo. Antes, porém, de nos ocuparmos objetivamente de Touraine, é mister desfazer um pequeno e grave equívoco gerado por um de seus comentaristas: Jean Baptiste de Foucauld. Buscando inventariar e posicionar-se diante das diferentes concepções teóricas que visam apanhar o fenômeno da exclusão, Foucauld advoga a existência simultânea dos fenômenos da desigualdade e da exclusão nas sociedades atuais e levanta a pergunta pela natureza desses fenômenos; então, passa a apresentar as teses desenvolvidas face ao problema.⁷ Na explicitação de sua própria posição, argumenta que a primeira tese é aquela que considera a exclusão como uma forma extrema de desigualdade.⁸ Deste modo, continua Foucauld, não há ruptura, mas um *continuum* entre os integrados, os precarizados e os desintegrados, o que requer um tratamento dinâmico da questão da exclusão, em que o acento principal não será tanto sobre a descrição do fenômeno consumado, senão sobre os processos que a ele conduzem; não tanto sobre as ações de re-inclusão, mas sobre sua prevenção; enfim, complementamos nós, a exclusão não é tanto um fenômeno conjuntural, mas antes, estrutural. A segunda tese, entretanto, contrapõe-se a esta. É aquela defendida por Alain Touraine, que afirma que desigualdade e exclusão não têm nada em comum por responderem a lógicas distintas de sociedade. A primeira está relacionada à sociedade de produção, à modernidade e à conjugação entre ator e sistema; a segunda tem a ver com o progresso da sociedade de mercado, com a modernização e com a disjunção entre ator e sistema.⁹

O problema com esta descrição de Foucauld é que ele faz um adendo – *mesmo que estejam superpostas* – que, no nosso modo de ver, altera substancialmente o pensamento de Touraine.

Seja-nos, então, permitido tomar um artigo do próprio Alain Touraine, publicado no mesmo periódico, um ano e meio antes do aparecimento daquele de Foucauld. A estratégia da argumentação de Touraine (1991) se dá a conhecer já pelo título de uma das seções de seu escrito – *Du vertical à l'horizontal*. Como se pode perceber, trata-se da **passagem** de um modelo a outro, do abandono de uma perspectiva de análise em favor de outra; trata-se, na verdade, de **passado** e **presente**. Portanto, pensamos que Foucauld injeta para dentro da perspectiva analisada uma idéia contrária à que o autor quer dar. A sinalização da existência superposta dos dois modelos não faz plenamente justiça ao ponto de vista que Touraine pretende defender. Em verdade, seu argumento parte da **afirmação** de que vivemos um momento de passagem e ajunta a isso a qualificação da passagem: do modelo vertical ao horizontal, do *up/down* ao *in/out*, da classe ao centro/periferia. Concluindo, Touraine adverte que já não há mais um modelo alternativo de sociedade, capaz de a tudo revolucionar.¹⁰

Aqui, é preciso que nos detenhamos um pouco. Em primeiro lugar, “(...) a passagem de uma sociedade (...) para uma sociedade (...)” não pode deixar margem a qualquer dúvida e dispensa novos comentários. Em segundo lugar, não é mais o modelo vertical, de classes o que melhor pode descrever esta nova configuração social. Agora, encontramos-nos diante de um esquema horizontal, dentro/fora, incluído/excluído. Tomemos a sério o novo modelo. Abandonemos por um momento a dimensão dos excluídos. Os “*in*” estão “*in what*”? Juntamente com o velho modelo, também a busca de entendimento da configuração interna da esfera do centro deve ser posta à margem? Já devemos dar como definitiva a igualdade (ou desigualdade?) dos incluídos? Ou sequer devemos levantar a pergunta pelas desigualdades? Em terceiro lugar, atentemos para a astúcia da expressão “(...) as pessoas debaixo estavam profundamente persuadidas(...)”. A carga semântica sobre o termo “persuadir”, ainda mais quando empregado na voz passiva, não é desprezível, em absoluto. A associação a significados como “levar a crer”, “levar a aceitar”, “convencer”, “induzir” e “obrigar a convencer-se” veladamente imputa coação aos teóricos que têm na categoria “classe social” um importante instrumento analítico, além de redirecionar contra seus próprios autores o arsenal da “ideologia”. Trata-se, assim, não só da pura e simples afirmação de um novo modelo, mas uma afirmação em **radical oposição** a um outro. Em quarto lugar, é preciso reconhecer a mesma astúcia e mordacidade na passagem “(...) os últimos detentores desse discurso(...)”. Enfim, para que não reste qualquer dúvida quanto à posição de Touraine, repitamos com ele: “Não há mais modelo alternativo, aquele que tudo revoluciona.”

Este novo modo de olhar a sociedade proposto por Touraine, estribado em categorias que fazem referência tão-somente a relações horizontais do tipo *in/out*, incluído/excluído, tem desdobramentos importantes e, tal qual um novo

paradigma que se vai constituindo, aponta para novas ações válidas, em oposição às que no modelo anterior eram julgadas adequadas. Analisando o caso específico da situação atualmente dominante na França, o autor constata que as populações marginalizadas são empurradas culturalmente em direção ao centro, onde são socialmente rejeitadas. Deste modo, configura-se uma situação de assimilação cultural associada a não-integração social. Diante deste quadro, Touraine preocupa-se com o rumo que ele irá tomar e aponta para o perigo de que a situação se transforme em simultaneidade de não-assimilação cultural e não-integração social, determinando-se o que ele chama de um processo de “guetização”. Entretanto, há uma outra possibilidade – a de que a assimilação cultural possa acionar a integração social. Para que se possam encaminhar, porém, as ações capazes de estancar a ameaça do gueto, é preciso identificar os fatores que engendrariam cada uma das situações possíveis. Assim, antes de mais nada, é fundamental que seja evitado qualquer engano quanto à natureza do problema – não se trata de um problema social e não serão, portanto, as ações do tipo sindical, como as que tiveram importante papel na sociedade de produção, que o resolverão.¹¹

Um segundo fenômeno típico, identificado a partir da realidade francesa, é a demanda por uma democracia local, ou seja, a possibilidade de resolver localmente os problemas locais. Diante de tal anseio, Touraine interroga-se sobre as razões que praticamente impossibilitam que ele seja satisfeito. Em primeiro lugar, porque a idéia de bem está fortemente associada à de centro, de Razão, de Universal... Em segundo lugar, porque as mobilizações sociais estão subordinadas às formas de organização derivadas do modelo de classes característico da sociedade de produção.¹² Deste modo, embora admitindo que já possam ser observados progressos neste sentido, reconhece que a associação desses fatores torna-os obstáculos quase intransponíveis para a concretização da democracia local.

Retomemos os dois pressupostos para a orientação de ações que possibilitem reverter o eminente risco de guetização – o deslocamento do problema do campo social para o político e a superação das idéias de exaltação do centro e da mobilização a partir dos grupamentos típicos da sociedade de produção. Nestes princípios revelam-se, do modo mais concentrado possível, todos os elementos constituintes da posição de Alain Touraine. No quadro mais geral, sua crítica centra-se sobre a racionalidade iluminista, a partir de um viés pós-moderno; no âmbito mais específico, repudia os modelos analíticos que buscam uma compreensão ampla da sociedade e que não tomam como natural e definitiva a estrutura social ora vigente. Mais especificamente ainda, sua proposta é de contraposição ao modelo de classes e às mobilizações via movimentos sociais no campo das relações produtivas, privilegiando, ao contrário, as estratégias políticas de integração dos excluídos, sem mais.¹³

Sociologia do desvio

Desde o final do século XIX, e ao longo do século atual, alguns estudiosos que têm sido ligados ao surgimento e consolidação da pesquisa qualitativa vêm dedicando parte de seus esforços ao problema da exclusão social. Percorrendo uma retrospectiva histórica das origens e desenvolvimento da investigação qualitativa em educação (Bogdan & Biklen, 1997), podem ser encontrados trabalhos que, sem a menor dúvida, representam a preocupação desta vertente teórica com o problema da exclusão social. Ao longo de todo esse período, proliferaram abordagens como a do fotógrafo Jacob Riis, que realizou um estudo fotográfico sobre os pobres urbanos dos Estados Unidos e o publicou, em 1890, sob o título *How the other half lives*; ou a do francês Frederick LePlay, em *Les ouvriers européens*, de 1879, que faz uma detalhada descrição da vida cotidiana de famílias da classe trabalhadora na Europa; ou a de Henry Mayhew, que entre 1851 e 1862 publicou *London labour and the London poor*, obra em quatro volumes com ampla descrição das condições de vida dos trabalhadores e dos desempregados; ou a do americano W. E. B. Du Bois, em *The Philadelphia negro*, de 1899; ou ainda, nos primórdios do nosso século, abordagens como as apresentadas em *The ghetto* (L. Wirth, 1928), *The taxi-dance hall* (P. Cressy, 1932), *The gang* (F. Thrasher, 1927), *The professional thief* (E. Sutherland, 1937), *The hobo* (N. Anderson, 1923), *The gold coast and the slum* (H. Zorbaugh, 1929), *The jack roller* (C. Shaw, 1930); enfim, foram inúmeras – aqui destacamos apenas uma pequena amostragem – investigações a focalizar grupos sociais que atualmente são estudados sob o dístico da exclusão.

Dentro dessa mesma tradição da pesquisa qualitativa, tomamos Howard S. Becker como seu representante mais atual e emblemático. Filiado teoricamente à Escola de Chicago¹⁴, prosseguiu na rota de seus antecessores, realizando importantes investigações sobre a perspectiva experimentada por certos grupos sociais na sua relação com a sociedade mais ampla. Para o que está no escopo do presente trabalho, convém darmos preferência à análise de alguns aspectos de uma de suas obras centrais: *Outsiders: studies in the sociology of deviance* (1963). Ao primeiro impacto, defronta-se o leitor com o paralelismo terminológico da proposta de Alain Touraine em relação a esta pesquisa, bem anterior ao artigo que vínhamos discutindo.¹⁵ Todavia, é mister ultrapassar a aparência imediata de convergência entre o modelo *in/out* e o conceito *outsiders*, indo em busca do verdadeiro sentido pretendido por Becker ao empregar este último.

O argumento todo de Becker está estreitamente vinculado às noções de quebra de regras (*rule-breaking*) e respeito a regras (*rule-enforcement*). Deste modo, sua primeira tentativa de definição de *outsiders* parte da premissa de que quaisquer grupos sociais buscam conviver segundo regras estabelecidas, as quais funcionam como parâmetros de distinção entre os comportamentos havidos como

“corretos” e aqueles proibidos por serem considerados “errados”. Ora, aqueles que supostamente conduzem-se à margem das regras acordadas pelo grupo são, portanto, considerados *outsiders*.¹⁶

Esta primeira apresentação do conceito *outsiders* coloca Becker na mesma linha argumentativa de Durkheim. Com efeito, as regras em questão – às quais os indivíduos e grupos submetem-se ou não – são aquelas culturalmente aceitas, de modo mais ou menos geral, por toda a sociedade que, por isto mesmo, valoriza seu cumprimento. A base argumentativa é semelhante à de Durkheim, na medida em que este último, ao expor a primeira regra relativa à distinção entre os fatos sociais normais e os patológicos, toma por empréstimo o modelo biológico e atribui o caráter de normalidade ao chamado “tipo médio”, ou seja, àqueles fenômenos que se apresentam com maior frequência na vida social.

Chamaremos normais aos fatos que apresentam as formas mais gerais e daremos aos outros a designação de mórbidos ou de patológicos. Se se considerar que o tipo médio é o ser esquemático que resultaria da reunião num mesmo ser, numa espécie de individualidade abstrata, das características mais frequentes da espécie e das formas mais frequentes destas características, poder-se-á afirmar que o tipo normal se confunde com o tipo médio, e que qualquer desvio em relação a este padrão de saúde é um fenômeno mórbido.

[...]

Ora, seria inexplicável se as formas de organização mais frequentes não fossem também, pelo menos no conjunto, as mais vantajosas. [...]

E se as outras são mais raras é porque, na média dos casos, os sujeitos que as apresentam têm mais dificuldade em sobreviver. A maior frequência das primeiras é portanto a prova da sua superioridade. (Durkheim, 1983, p. 114-6)

Como o mais legítimo representante, entretanto, da linhagem de Chicago, Becker não poderia passar ao largo da noção de “perspectiva”. Assim, ao menos enquanto exercício especulativo, a definição de *outsiders* é invertida, num segundo momento, passando a ser focada a partir da perspectiva do *rule-breaker*. Este pode ver aqueles que exigem a observância das normas estabelecidas e que compelem os demais à sua obediência como *outsiders*, segundo a perspectiva a partir da qual experimenta a situação¹⁷.

Atingido este ponto de admitir um duplo enquadramento da noção de *outsider*, Becker opta por sua caracterização mais genérica, identificando-o com a noção de desvio (*deviance*)¹⁸. Assim, *outsider* é finalmente indicado como qualquer desviante das regras de um grupo. Entretanto, a escassa determinação do conceito alcançada até aqui obriga o sociólogo americano a considerar algumas das definições de desvio atualmente utilizadas pelos cientistas para, da contraposição a elas, enriquecer a compreensão que ele próprio intenta dar ao fenômeno em tela. Deste modo, aponta quatro visões correntes. A mais simples é a concepção essencialmente estatística, que define como desviante tudo que

se afasta significativamente da média. Uma noção menos simples e muito mais comum de desvio é a que o identifica enquanto algo patológico, revelando a presença de uma “doença”. Estas duas compreensões, segundo Becker, têm em comum o fato de localizar a fonte do desvio no indivíduo e, assim, impedir que seja tomado em conta o próprio julgamento do ato desviante como elemento crucial do fenômeno.¹⁹ O terceiro modelo usado pelos sociólogos está intimamente associado às noções médicas de saúde e doença. Trata-se de, observando uma dada sociedade, perguntar-se se há processos em curso que tendam a reduzir sua estabilidade, ou seja, diminuir-lhe a chance de sobrevivência. Assim, discriminam-se os aspectos que promovem estabilidade (e são, por isso, “funcionais”) dos que geram instabilidade (“disfuncionais”). Não obstante reconhecer nesta visão a virtude de possibilitar a identificação de áreas sujeitas a problemas numa sociedade, Becker adverte que a identificação de algo como funcional ou disfuncional é questão sempre decidida no interior do conflito político da sociedade. Portanto, ao ignorar o aspecto político do fenômeno, a visão funcional limita-nos a compreensão. Por fim, há uma compreensão mais relativista do problema que identifica o indivíduo desviante apenas como aquele que falha na obediência às regras prezadas pelos membros de seu grupo. Quanto a esta forma de ver o problema, Becker afirma ser a mais próxima de sua posição, apresentando, entretanto, o problema de não dar suficiente atenção às ambigüidades que surgem quando da decisão de quais regras devem ser tomadas como parâmetros de julgamento dos comportamentos considerados desviantes. Segundo o autor, em nossas sociedades complexas, cada indivíduo participa simultaneamente de diferentes grupos, coeridos por diferentes regras. Assim, é possível que um indivíduo venha a violar as regras de um dos grupos pelo simples fato de manter-se fiel às regras de outro; e, neste caso, será obviamente ambígua a decisão quanto a sua classificação como desviante ou típico (não-desviante). Ademais, Becker não crê na existência de muitas regras comuns a todos os grupos sociais e, portanto, considera mais prudente a utilização de uma definição que escape a esta ambigüidade.

Dando consequência a suas posições críticas frente às definições correntes, Becker começa a precisar seu próprio ponto de vista através da afirmação de que o fato central sobre o desvio é que ele é criado pela sociedade. Entretanto, diferentemente do que se poderia esperar, não se trata de uma argumentação relacionada a “fatores sociais”, senão uma estreita aproximação com a abordagem em que Goffman (1986) põe em foco o conceito de “estigma”. Na verdade, o traço distintivo que Becker quer adicionar ao conceito de desvio é a estigmatização²⁰ social; em outras palavras, comportamento desviante é aquele assim rotulado pela sociedade²¹. Em última análise, para o autor, o conceito de desvio não pode ser compreendido através de uma determinação simples, a qual repouse exclusivamente sobre o ato em si. Pelo contrário, a qualificação de um ato enquanto desviante depende, ao menos, de dois fatores: de um lado, deve

ser tomada em conta sua natureza, ou seja, se ele viola ou não alguma regra acordada; de outro, a resposta dos demais membros do grupo ao ato em questão.²² Deste modo, a operação empreendida por Becker não se restringe tão somente à escolha de um novo termo (*deviance*) em substituição àquele tradicionalmente empregado (*deviation*). Trata-se, isto sim, da opção por um modelo analítico um pouco mais complexo, representando, deste modo, a troca do enfoque de Durkheim e da sociologia tradicional por aquele explicitado por Erving Goffman.

O recurso à noção de “perspectiva” não esgota, porém, todo o seu potencial nos avanços até aqui alcançados: se, num primeiro movimento, possibilitou a valorização do “julgamento”, da “resposta dos outros” na determinação do comportamento desviante, agora, no movimento subsequente, permitirá a consideração dos aspectos políticos e econômicos envolvidos no problema. Ao lançar mão da idéia de “perspectiva”, Becker foi capaz de precisar o conceito *outsiders* – inicialmente identificado apenas como *rule-breakers* –, determinando-os como aqueles que são julgados pelos demais e estigmatizados enquanto desviantes; assim, permanecem fora, excluídos (*outside*) do grupo “normal” dos membros da sociedade. Entretanto, há que se considerar que as regras “acordadas” nas sociedades complexas não são consensuais. Por consequência, torna-se imperioso, na definição dos comportamentos comumente rotulados como desviantes, o reconhecimento de que a perspectiva daqueles que transgridem as regras tendem a ser diferentes da dos que as estabelecem.²³ Deste modo, surge como inarredável a pergunta pelos fatores que fazem com que as regras prezadas por determinado grupo social possam ser alçadas a preceitos gerais de toda uma sociedade; e a resposta de Becker introduz na temática a questão do poder político e econômico.²⁴ Os grupos cuja posição social – incluindo-se aí, isoladamente ou combinadas, as diferenciações de idade, sexo, etnia e classe social – lhes confere o poder são aqueles que fazem prevalecer suas normas sobre os demais. Concluindo, depois de começar pela caracterização mais imediata de *outsider*, o recurso à noção de “perspectiva” possibilita uma determinação múltipla daquele conceito, enriquecendo-o tanto com a marca do estigma quanto do processo político da sociedade.²⁵

Por fim, ainda que brevemente, pensamos ser importante uma referência ao uso feito por Becker da idéia de trajetória (*career*). O complemento de uma determinação mais enriquecida do conceito *outsider* não pode passar-lhe ao largo. Ao voltar-se para o cunho sequencial dos comportamentos desviantes, o autor incorpora ainda novos traços ao conceito que vem estudando e acaba por concluir que, ao longo de uma trajetória percorrida, os grupos desviantes constituem-se como subculturas no interior da cultura dominante estabelecida, desenvolvem uma racionalidade própria e tendem a repudiar o mundo convencional. Sem dúvida, para se fazer plena justiça ao empreendimento de Becker, as implicações e a riqueza que as noções de trajetória e subcultura agregam à dis-

cussão sobre *outsiders* mereceriam atenção bem maior, no entanto, para os propósitos deste estudo, damo-nos por satisfeitos em apenas anunciá-las.

Considerações finais

A preocupação exclusiva com o pólo *out* na exposição de Touraine sobre o modelo *in/out* e a escolha do termo *outsiders* para a caracterização genérica dos grupos desviantes estudados por Becker evidenciam surpreendente paralelismo morfossintático. Tal convergência, entretanto, mesmo se somada ao fato de que os termos usados por ambos remetem à mesma estrutura do termo “exclusão” (*ex* = fora; *cludere* = fechar), não nos devem conduzir à conclusão precipitada de que os dois autores estejam interessados em dar conta de uma mesma ordem de fenômenos. Deste modo, dado que um mesmo termo – excluído, fora (*out*, *outsider*) – é empregado como expressão material de conceitos diferentes, é forçoso admitir-se, ao menos, que tal noção é equívoca como categoria de pensamento científico. Ora, se uma determinada noção – no caso em tela o conceito “exclusão” – necessita ainda passar por um processo de determinação conceptual que lhe confira maior acuidade a fim de poder ser usada inequivocamente como categoria de pensamento científico, logo, resta evidente que um caminho bem mais longo precisa ser trilhado antes que ela possa ser alçada à condição de categoria fulcral de um novo paradigma.

Não obstante precisarmos sempre recordar a relevância das questões teóricas envolvidas na tarefa educacional, há um outro elemento que brota do cotejo entre as duas abordagens anteriormente descritas e que, de modo mais direto, reclama reflexões criteriosas de parte dos educadores: trata-se de – se ainda não abandonamos por inteiro esta pretensão – inserir no debate em curso a concepção de sociedade e o projeto filosófico-político que anima nossa práxis educacional. Passemos, pois, a considerar um horizonte bem provável que se anuncia para a educação fundada no “paradigma da exclusão”.

Não há dúvida de que a abordagem predominante nos dias atuais é aquela que, a despeito de seus diversos matizes, apresenta os traços gerais da proposta de Alain Touraine. Partindo da premissa de que as sociedades hodiernas apresentam uma configuração diferente do que ele denomina “sociedade de produção”, demite a categoria “trabalho”, rejeita o modelo analítico de classes e propõe um novo modelo, exclusivamente horizontal. Entretanto, um valioso recurso explorado por Howard Becker parece absolutamente desconhecido de Touraine: a idéia de “perspectiva”. Carecendo de uma tal abordagem, o sociólogo francês encaminha-se para dois sérios problemas. Em primeiro lugar, ao diagnosticar a simultaneidade de assimilação cultural e não-integração social, põe-se nitidamente como observador posicionado no pólo *in*, coloca-se no ponto de vista dos incluídos, no ponto de vista de sua própria experiência. Em última

análise, recai em posição por ele próprio já tão criticada (ver nota 12), ou seja, situa-se enquanto razão analítica, falando a partir do centro, temendo a “ameaça do gueto”, da periferia, da perspectiva do outro. Em segundo lugar, ou como a outra face da mesma medalha, não consegue ultrapassar a posição de Durkheim. Embora habilmente manejando uma linguagem contemporânea, não consegue esconder sua identificação na situação presente (assimilação cultural e não-integração social) de dois possíveis desdobramentos: ou os excluídos encaminham-se para uma situação “mórbida”, “patológica”, para o gueto (não-assimilação cultural e não-integração social); ou, de outra sorte, reconduzimos a sociedade a seu estado “normal” (assimilação cultural e integração social). Sintetizando, ambas as limitações que julgamos ter demonstrado na abordagem proposta por Touraine resultam de um só pressuposto. Na avidez de livrar-se de um paradigma analítico identificado com a modernidade, supõe que a história já emitiu seu veredicto, que o modelo social vigente (ou melhor, seu pólo *in*) já pode ser tomado como natural (ou, quem sabe, como o Universal, a Razão, a Verdade). Por conseqüência, as ações e medidas sociais que podem exorcizar o fantasma do gueto são as que venham a promover integração social.

Chegamos, enfim, ao ponto que desejávamos trazer a esta reflexão. Conforme já anunciado, nossa intenção não foi a de discutir a finalidade do conceito, em suas relações com a intervenção na educação, nem, muito menos, extrair conseqüências imediatas no âmbito da sociologia da educação. Embora sejam questões relevantes, não se situam no escopo deste trabalho. Motivou-nos, isto sim, a demonstração da necessidade de uma elaboração teórica mais substantiva, capaz de justificar o recurso crítico ao conceito “exclusão”. De outro modo, movendo-nos exclusivamente no interior do modelo *in/out*, o que podemos almejar com o binômio educação-exclusão, senão que as políticas e processos educacionais em geral sejam promotoras da integração social dos excluídos? Que concepção de sociedade podemos formular, senão aceitar o “normal” e repetir a máxima durkheimiana de que a maior freqüência de uma forma de organização é a prova de sua superioridade? Que projeto filosófico-político pode orientar-nos, senão a “*in*-clusão”, sem mais?

Notas

1. “Este livro coletivo pretende, pois, responder a esta dupla necessidade: fazer a síntese das pesquisas, apelando aos melhores especialistas em cada uma das disciplinas das ciências sociais e divulgar estes trabalhos a todos aqueles que, hoje, elaboram, aplicam e avaliam políticas e ações junto a populações desfavorecidas.” (paugam, 1996, p. 18)

As traduções de escritos referenciados em línguas estrangeiras são de nossa responsabilidade. Em alguns casos optamos pela manutenção de termos e expressões originais entre parênteses.

2. “Na França, a exclusão tornou-se, no decurso dos dez últimos anos, uma noção familiar, quase banal, tanto que está em discussão nos comentários da atualidade, nos programas políticos e nas ações desenvolvidas sobre o tema.” (Paugam, 1996, p. 7)
3. “A comunidade científica pode, com justa razão, apontar o caráter equívoco desta noção tão difusa, que perde todo o significado, e ressaltar as incoerências do debate que ela suscita. Os pesquisadores em ciências sociais não podem, entretanto, ficar totalmente alheios a esse debate, em razão das mutações profundas que ele traduz e porque os objetos a que eles se dedicam são, muitíssimas vezes, uma das suas expressões diretas.” (Paugam, 1996, p. 7)
4. “... a noção de exclusão permanece equívoca ...” (Paugam, 1996, p. 11); e “Ela [a noção de exclusão] permanece ainda relativamente fluida ...” (Paugam, 1996, p. 16)
5. “A noção de exclusão, à medida que ela se generaliza, torna-se, com efeito, cada vez mais fluida e equívoca como categoria de pensamento científico. Ela se banalizou de tal forma, que todas as pessoas a ela recorrem para caracterizar diversas situações ou populações das quais é, às vezes, bem difícil apreender o que elas têm em comum.” (Paugam, 1996, p. 17)
6. “Trata-se, antes de tudo, doravante, de um paradigma societal, isto é, de um conjunto de representações da ordem social suficientemente concordantes e estáveis no tempo para que se organize, no escalão da sociedade toda, uma reflexão sobre seus fundamentos e seus modos de regulação. Isso não implica que haja consenso em tudo. Grupos ou instituições continuam a defender interesses e projetos que podem ser divergentes, mas a referência à exclusão como ameaça para a coletividade é, de agora em diante, mais ou menos aceita por todos.” (Paugam, 1996, p. 16)
7. “Desigualdades e exclusões são ou não da mesma natureza? Nossa sociedade, contrariamente ao que acontecia até 1973, é caracterizada pela simultaneidade dos dois fenômenos: o das desigualdades e o da exclusão. Diante dessa dupla constatação, duas teses se desenvolvem.” (Foucauld, 1992, p. 47)
8. “Em primeiro lugar, a que analisa a exclusão como uma forma extrema de desigualdade, defendida, cada um à sua maneira, por Robert Castel e Étienne Balibar” (Foucauld, 1992, p. 47)
9. “A essa abordagem, opõe-se a de Alain Touraine, segundo a qual os dois problemas nada têm a ver, pois *a desigualdade e a exclusão respondem a duas lógicas de sociedades*, mesmo que estejam supostas. A problemática desigualitária equivale ao que Touraine chama a sociedade de produção, marcada pela racionalização, pela modernidade e pela boa conjunção entre o ator e o sistema. A problemática da exclusão está ligada ao progresso da sociedade de mercado, caracterizada pela mudança, pela estratégia, pela modernização. Nessa situação, um divórcio crescente aparece entre as demandas sociais e a organização, ou ainda, entre o ator e o sistema.” (Foucauld, 1992, p. 48)
10. “Nós vivemos, neste momento, a passagem de uma sociedade vertical, a que nos habituamos chamar uma sociedade de classes, com pessoas em cima e pessoas embaixo, para uma sociedade horizontal, onde o importante é saber se se está no centro ou na periferia. Outrora, as pessoas debaixo estavam profundamente persuadidas de que podiam reverter a sociedade em nome de um outro modelo, como dizem ainda os

últimos detentores desse discurso, os alternativos. Se se propunha ainda ontem uma outra sociedade qualificada como anarquista, socialista, comunista, a questão não é hoje de ser *up or down* mas *in or out*: os que não são *in* querem sê-lo; de outro modo, eles estão no vazio social. Não há mais modelo alternativo, aquele que tudo revoluciona (*bouleverse*).” (Touraine, 1991, p. 8)

11. “... quais são os fatores que conduzem ao gueto, e quais os que conduzirão a uma mistura de integração social e de assimilação cultural? É preciso, então, não se enganar: esse problema não é um problema social, não são as medidas sociais que poderão regulá-lo, não é a uma ação de tipo sindical que é preciso, hoje, recorrer, embora ela tenha desempenhado um papel considerável na sociedade de produção.” (Touraine, 1991, p. 9)
12. “... uma é a idéia de que o bem só pode vir do centro e o mal, da periferia; que o centro representa a Razão, o Universal (a escola, o Estado etc.), enquanto que a periferia (os habitantes, as pessoas, as empresas, os interesses, as profissões) exprime unicamente o interesse. [...] A segunda razão está ligada a que a mobilização social faz-se segundo as linhas da sociedade de produção: os empresários, os assalariados, os docentes etc.” (Touraine, 1991, p. 10)
13. “Digo isso, eu que sou sociólogo de profissão, e que, além do mais, tenho uma preferência manifesta pelos movimentos propriamente sociais. Não é seu tempo. Não estamos mais numa época de movimentos sociais: nós estivemos nela, nós o estaremos amanhã e estou pronto a dizer quais e como, mas, no momento, não é aí que se joga. A vida das sociedades é largamente feita de alternâncias entre os problemas de conflito interno e os problemas, ao contrário, de integração e de exclusão. O problema de hoje não é a exploração, mas a exclusão; por conseqüência, o problema concreto é de criar os instrumentos e as formas de ação política que permitam uma integração social, antes que seja demasiado tarde e que nós entremos no modelo americano pelos seus piores lados, isto é, a segregação e a guetização.” (Touraine, 1991, p. 13)
14. Escola de Chicago é o rótulo pelo qual se tornou conhecido o grupo de sociólogos que nos anos vinte e trinta lecionavam no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago. Por partilharem de certas noções teóricas e metodológicas e por terem desempenhado papel preeminente no desenvolvimento da investigação qualitativa, influenciaram uma geração inteira de sociólogos. Howard Becker concluiu sua tese de doutoramento em 1951, na Universidade de Chicago, sob a orientação de Everett Hughes. Ainda hoje, confessa-se admirador incondicional de seu orientador e companheiro de pesquisas e declara-se herdeiro da tradição intelectual da Escola de Chicago. Em suas próprias palavras: “Permaneci na Universidade de Chicago para meu treinamento de graduação e então encontrei Everett C. Hughes, o qual tornou-se meu conselheiro e, eventualmente, parceiro de pesquisa. Hughes foi aluno de Robert E. Park, que pode ser considerado o ‘fundador’ da ‘Escola de Chicago’ de Sociologia. Hughes ensinou-me a traçar minha ascendência sociológica, através dele e de Park, indo até Georg Simmel, o grande sociólogo alemão que fora professor de Park. Ainda tenho orgulho desta linhagem.” (Becker, 1998, p. 1)
15. Embora *Outsiders* tenha sido publicada em 1963, a maioria de seus capítulos já aparecera, sob a forma de artigos esparsos, entre os anos de 1951 e 1955.

16. “Todos os grupos sociais elaboram regras e intentam, por vezes e sob certas circunstâncias, compelir à sua observância (*enforce them*). As regras sociais definem situações e os tipos de comportamento adequados a elas, especificando algumas ações como ‘certas’ e proibindo outras como ‘erradas’. Quando uma regra é prezada (*enforced*), não se pode confiar que aquele que se supõe tê-la desrespeitado viva de acordo com as regras acordadas pelo grupo. Ele é visto como “foras” (*outsider*)” (Becker, 1997, p. 1).
17. “Mas a pessoa que é assim rotulada como um “fora” (*outsider*) pode ter uma visão diferente da questão. Ela pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada, e pode não ver aqueles que a julgam como competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Conseqüentemente, um segundo significado do termo emerge: o transgressor (*rule-breaker*) pode identificar seus juízes como foras (*outsiders*).” (Becker, 1997, p. 1-2).
18. É conveniente salientar que o termo utilizado por Becker (*deviance*) não é o mesmo encontrado na maioria dos manuais tradicionais de sociologia quando tratam do fenômeno do desvio (*deviation*). Como, em Português, dispomos apenas do termo “desvio” para referirmo-nos a qualquer dos dois, entendemos que a distinção proposta por Goffman (1986) no capítulo “*Deviations and deviance*” (p. 140-7) é bastante esclarecedora.
19. “A metáfora médica limita nossa visão tanto quanto a concepção estatística. Aceita o julgamento leigo de algo como desviante e, pelo emprego de analogia, localiza sua fonte no indivíduo, evitando, assim, que vejamos o próprio julgamento como uma parte crucial do fenômeno.” (Becker, 1997, p. 6)
20. Seria deveras interessante estudar o simbolismo religioso encrustrado no termo “estigma” e explorar as possibilidades teóricas que esse traço semântico adiciona ao conceito. Tal empreendimento, no entanto, demandaria um trabalho independente, que não poderia ser circunscrito no escopo pouco ambicioso do presente texto.
21. “... o fato central a respeito do desvio: ele é criado pela sociedade. Não digo isto do modo como normalmente é entendido, no qual as causas do desvio são localizadas na situação social do desviante ou em ‘fatores sociais’ que predispõem sua ação. Quero dizer, antes, que *os grupos sociais criam o desvio (deviance) ao fazer as regras cujas infrações constituem desvio (deviance)* e ao aplicar aquelas regras a pessoas particulares e rotulá-las como desviantes. Deste ponto de vista, o desvio (*deviance*) não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, senão uma conseqüência da aplicação pelos outros de regras e sanções a um ‘ofensor’. O desviante é alguém a quem aquele rótulo foi aplicado com sucesso; comportamento desviante é o comportamento que as pessoas assim rotulam.” (Becker, 1997, p. 8-9)
22. “Em suma, se um dado ato é desviante ou não depende, em parte, da natureza do ato (isto é, se viola ou não alguma regra) e, em parte, do que as outras pessoas fazem a respeito dele. [...] O desvio (*deviance*) não é uma qualidade que repousa sobre o comportamento em si, mas sobre a interação entre a pessoa que comete um ato e aqueles que a ele respondem.” (Becker, 1997, p. 14).
23. “Mais importantes para o estudo do comportamento ordinariamente rotulado como desviante, as perspectivas das pessoas que se engajam neste comportamento têm a probabilidade de ser bem diferentes daquelas das pessoas que o condenam.” (Becker, 1997, p. 16).

24. “Quem pode, de fato, forçar os outros a aceitar suas regras e quais são as causas de seu sucesso? Esta é, sem dúvida, uma questão de poder político e econômico.” (Becker, 1997, p. 17).
25. “Além de reconhecer que o desvio (deviance) é criado pelas respostas das pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação deste comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por tal rotulação não são universalmente acordadas. Pelo contrário, são objeto de conflito e discordância, parte do processo político da sociedade.” (Becker, 1997, p. 18)

Referências Bibliográficas

- BECKER, Howard S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York/USA: The Free Press, 1997.
- _____. *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago/USA: The University of Chicago Press, 1998.
- BOGDAN, Robert C., Biklen, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação; 12)
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social* (1893) ; *As regras do método sociológico* (1895) ; *O suicídio* (1897) ; *As formas elementares da vida religiosa* (1912). Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura ... [et al.]. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)
- FOUCAULD, Jean Baptiste de. Exclusion, inégalités et justice sociale. *Esprit*, Paris, n. 182, p. 47-57, juin 1992.
- GOFFMAN, Erving. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New York/USA: Touchstone, 1986.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. (Coleção Debates; 115)
- PAUGAM, Serge. La constitution d'un paradigme. In: _____ (Org.). *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 1996. p. 7-19.
- TOURAINÉ, Alain. Face à l'exclusion. *Esprit*, Paris, n.169, p. 7-13, février 1991.

Avelino da Rosa Oliveira é professor da Faculdade de Educação da UFPel. Mestre em Filosofia. Doutorando em Educação na UFRGS.

Endereço para correspondência:

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br



24(2):75-88
jul./dez. 1999

A CULTURA POPULAR E A EROTIZAÇÃO DAS GAROTINHAS¹

Valerie Walkerdine

Se os estudos da cultura popular têm ignorado amplamente as crianças pequenas e os estudos sobre meninas estão limitados às adolescentes, a descrição das meninas pequenas como erotizadas – as meninas pequenas e a sexualidade – é uma questão que toca várias áreas muito difíceis e freqüentemente consideradas tabu. O feminismo tem falado pouco sobre as meninas pequenas, exceto através de estudos sobre socialização e estereotipização dos papéis sexuais. No que toca à sexualidade, quase toda a atenção tem sido focalizada nas mulheres jovens. As garotinhas entram nos debates sobre as memórias femininas de sua própria infância, principalmente nas discussões das fantasias sexuais de meninas pequenas que envolvem seus pais ou homens adultos: no caso de Dora relatado por Freud, no debate envolvendo a afirmação de Masson de que Freud suprimiu a evidência de que muitas de suas pacientes mulheres tinham sido abusadas na infância, e, claro, no próprio discurso do abuso. Passou-se a ver o tema que envolve meninas pequenas e sexualidade, então, como relacionado ao problema do abuso sexual de meninas inocentes e vulneráveis por homens adul-

tos, ou, ao contrário, de modo menos correto politicamente mas não menos presente, das garotinhas como pequenas sedutoras que “não são anjos”, como afirmou um juiz num caso de abuso infantil. Quero, então, abrir um debate sobre um conjunto de temas que, acredito, permanece oculto quando tratamos destas questões. Isto é, da continuada erotização das garotinhas pela mídia popular e da negação e da ignorância também onipresentes a respeito deste fenômeno.

A inocência infantil e as pequenas lolitas

Janie tem seis anos. Na sala de aula ela senta-se silenciosa e bem comportada, a epitome da garotinha esforçada (*hard-working*), tão freqüentemente desprezada como desinteressante pela literatura educacional sobre o desempenho das meninas (Walkerdine, 1989). Ela fala muito pouco e parece estar constantemente consciente de estar sendo observada, consciente do modelo que apresenta à sua professora e aos seus colegas, como também a mim, sentada a um canto da sala, fazendo uma gravação. Ela sempre apresenta um trabalho imaculado e está acostumada a obter notas bastante altas. Ela pede para ir ao banheiro e sai da sala. Como carrega um rádio com fones de ouvido, escuto-a cruzar um saguão no qual uma turma está ouvindo música e fazendo movimentos ao som de um programa de rádio, e a quem a professora diz que façam de conta que são coelhinhos. Ela deixa este espaço e entra no banheiro silencioso e lá, sozinha, canta alto, para si mesma. Imagino-a balançando-se em frente ao espelho. A canção que canta é uma muito popular entre as meninas ao tempo em que eu realizava as gravações: “Oh Mickey”, de Toni Basil.

“Oh Mickey” é uma música cantada por uma mulher vestida como uma adolescente. No vídeo promocional desta canção, ela veste um traje completo de chefe da torcida (*cheerleader*), com uma saia muito curta e é rodeada por mulheres grandes e masculinizadas² chefes de torcida que conspiram para fazer com que ela pareça menor e mais feminina. “Oh Mickey, você é tão legal, você é tão legal, você me faz perder a cabeça”, ela canta. “Dê para mim, dê para mim, do jeito que puder, dê para mim, dê para mim, eu vou tomá-lo como um homem”. O que significa para uma garota de seis anos cantar estes versos altamente eróticos? Poder-se-ia argumentar que temos aqui uma intrusão da sexualidade adulta no mundo inocente da infância. Ou, talvez, porque ela tenha apenas seis anos tais letras não tenham importância porque ela é incapaz de entendê-las. Eu explorarei a questão da inocência infantil em mais detalhes e, ao invés de tentar desprezar o tema do significado como irrelevante, tentarei localizar estes significados no âmbito do estudo sobre as meninas pequenas e a sexualidade. Examinarei esta troca do espaço público e altamente supervisionado da sala de aula, no qual ela é “uma boa e bem comportada menina”, por um espaço discursivo bastante diferente, o espaço privado dos banheiros, o espaço da pe-

quena Lolita, da garotinha sexualizada, que não pode ser revelada na sala de aula confortavelmente asséptica. Analisarei, também, as mudanças neste movimento do inocente para o sexual, da virgem para a prostituta, da criança para a pequena mulher, do bem para o mal. Este é mais um lugar de corrupção dos jovens através da imitação (com todo o respeito à literatura sobre crianças, televisão e violência, por exemplo)? Ou devemos tentar contar um tipo diferente de história, um que difira marcadamente destas histórias prévias sobre meninas pequenas e que tente intervir no pesado silêncio que existe a seu respeito, no interior do feminismo e dos estudos culturais?

As crianças e o popular

Os Estudos Culturais têm tido pouco a dizer sobre as crianças pequenas. Sua agenda tem estado preocupada principalmente com a juventude masculina e feminina, com um pouco mais de idade. Não é de surpreender que isto tenha ocorrido desta maneira, dada a preocupação desses estudos com o tema da resistência: se as adolescentes têm que lutar para marcar um lugar (McRobie, 1980), crianças muito pequenas certamente têm um lugar pouco significativo quando se trata de demarcar resistências. Entretanto, estudos da mídia, por comparação, têm estado preocupados com a audiência das crianças à televisão, especialmente no que diz respeito a sexo e violência, embora estas disciplinas não tenham nada a dizer sobre o consumo e sobre o envolvimento das crianças com outras formas e aspectos da cultura popular. Voltarei à questão da televisão, ao examinar o caso do pânico moral, nos anos 80, sobre a série *Minipops* do Canal 4. Mas desejo começar analisando algumas questões centrais sobre concepções de infância.

Pretendo explorar alguns dos “olhares” dirigidos às menininhas, os modos pelos quais elas são inscritas em vários discursos que competem entre si. Neste capítulo, concentrar-me-ei na figura da garotinha como um objeto psico-pedagógico e como a menina-mulher erotizada da cultura popular. Escrevi extensamente em outros lugares sobre a psicologia e a produção da educação da “criança” naquilo que Foucault cunhou como uma “ficção que funciona como verdade” (Walkerdine, 1984, 1998, 1989, 1992, 1993). Argumentei que “a natureza da criança” não é descoberta mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural, que seria próprio dele. Escrevo “dele” propositadamente porque um dos pontos centrais do meu argumento tem sido o de que embora a criança seja tomada como neutra, em termos de gênero, de fato ela é sempre pensada como um menino, um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural: ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional. A feminilidade

torna-se o Outro da infância racional. Ela é tudo o que um menino não deve ser, daí o fato de sua presença, quando mostra os atributos acima referidos, poder ser considerada como a demonstração de um desenvolvimento patológico, uma infância inapropriada, um perigo e uma ameaça ao que é normal e natural. Entretanto, tentativas (e elas são inúmeras) para transformá-la na criança-ativa-modelo freqüentemente vêm de encontro a um conjunto de barreiras discursivas: uma menina ativa e afirmativa pode ser considerada como presunçosa, arrogante, exageradamente madura e demasiadamente precoce (em um estudo, uma professora de ensino fundamental chamou a uma menina de dez anos deste tipo de “madame”: ver Walkerdine, 1989)³. Empiricamente, então, “meninas” assim como “crianças” não são encontradas em estado natural. O que parecem pensar professores, pais/mães e outros é resultado de complexos processos de subjetivação (Henriques et al. 1984). Entretanto, embora este modelo de infância feminina seja logo patologizado, ele é também necessário: a menina boa e esforçada que segue as regras prefigura a imagem da mãe atenciosa, que usa sua irracionalidade para salvaguardar a racionalidade, para permitir que esta racionalidade se desenvolva (Walkerdine e Lucey, 1989). Pensemos, então, na ameaça à criança natural que advém da criança erotizada, da pequena Lolita, da garota que se apresenta como uma pequena mulher, mas não do tipo que proporciona cuidados, nutrição, proteção, mas da sedutora, da prostituta em oposição à boa garota virgem. Meu argumento é que a cultura popular deixa isto tomar forma no espaço asséptico da infância natural. O que é deixado de fora e o que é preservado no interior deste espaço ficcional?

Os discursos da infância natural baseiam-se num modelo de racionalidade que ocorreria naturalmente, reforçando a idéia da infância como um estado inocente e imaculado, livre da interferência dos adultos. O próprio cognitivismo da maioria dos modelos de infância, da forma como estes modelos foram incorporados às práticas educacionais, deixa tanto o emocional quanto a sexualidade de lado. Embora Freud tenha apresentado uma noção bastante ampla de sexualidade infantil, foram antes os conceitos de repressão e os problemas de interferência dos adultos no desenvolvimento que foram incorporados às práticas educacionais ao invés da noção de sexualidade na infância como um dado ou fenômeno natural. De fato, é precisamente a idéia da sexualidade como uma noção adulta que macula a sã inocência de uma infância livre que emerge no interior da sala da escola fundamental que é o mais importante. A sexualidade adulta interfere com a singularidade (*uniqueness*) da infância, com seus estágios de desenvolvimento. A cultura popular, então, ao representar a intrusão da sexualidade adulta no espaço incontaminado da infância, é considerada muito prejudicial.

Visualmente estas posições podem ser diferenciadas nos vários olhares dirigidos à menina pequena. Imagens psico-pedagógicas são apresentadas de duas maneiras: o documentário fotográfico no qual a garotinha é vista sempre envolvida nalguma atividade educacional e nunca é mostrada encarando a câmera, e

o livro de ilustrações do tipo história em quadrinhos no qual ela aparece como uma figura unissex arredondada (mas não curvilínea), de face sorridente. Se começamos a examinar as imagens populares de meninas pequenas, percebemos que elas apresentam um contraste marcante. Não tenho espaço neste trabalho para explorar detidamente esta questão mas farei uma referência a fotos de moda em jornais e revistas, a anúncios de TV como, por exemplo, o dos carros Volkswagen, dos iogurtes Yoplait e do filme Gold da Kodak. Todos apresentam uma garotinha muito atraente e altamente erotizada, freqüentemente (pelo menos nestes três anúncios de TV) com cabelos loiros e ondulados, quase sempre maquiada e com um olhar que sedutoramente retorna o olhar da câmera. De fato, tais tomadas fotográficas têm mais similaridade com imagens provenientes da pornografia infantil do que com imagens psico-educacionais. Entretanto, os anúncios populares e as imagens de moda estão em toda parte: eles são parte da nossa vida cotidiana, de nossa cultura e não podem ser tomados como equivalentes à pornografia infantil.

Não seria difícil tentarmos demonstrar que tais imagens são uma versão *soft* da pornografia infantil e que elas exploram as crianças ao introduzir a sexualidade adulta no campo da inocência infantil. Neste sentido, então, podem ser entendidas como as precursoras do abuso sexual da criança, do mesmo modo que a pornografia foi entendida por algumas feministas como a precursora do estupro. Entretanto, sinto que esta interpretação é excessivamente simplificada. A erotização das garotinhas é um fenômeno complexo, no qual um certo aspecto da sexualidade feminina e da sexualidade infantil é entendido como corruptor de um estado de inocência. A culpa é atribuída tanto aos homens: maus, abusadores e portanto portadores de uma patologia quanto, inversamente, às pequenas lolitas que tentam os homens. Mas as imagens populares das garotinhas atraentes e sedutoras, ao mesmo tempo inocentes e intensamente eróticas, estão incluídas nos locais mais respeitáveis e mundanos: nos jornais tradicionais, nas revistas femininas, nos anúncios de TV. O fenômeno de que falamos, portanto, deve ser muito mais penetrante do que uma abordagem do tipo maçã podre associada a homens maus, abusadores, patologizados. Refere-se não a alguns perversos mas a um complexo processo de construção de um olhar contraditório dirigido às meninas, um olhar que as coloca ao mesmo tempo como ameaça e sustentação da racionalidade, pequenas virgens que poderiam ser prostitutas, que devem ser protegidas ainda que constantemente tentadoras. A complexidade deste fenômeno – visto por um lado como a produção cultural das meninas pequenas como objetos ambivalentes e, por outro, como o modo pelo qual as próprias meninas e os adultos vivem esta complexidade e como isto produz sua subjetividade – ainda não começou a ser explorada.

Pretendo apontar vários modos pelos quais esta questão pode ser frutiferamente examinada (todos são desenvolvidos em Walkerdine, 1998).

A feminilidade erotizada e a garota de classe trabalhadora

Retornemos a Janie e à sua cantoria clandestina. Tive alguns pruridos em mostrar que Janie apresenta para o mundo público da sala de aula a face da feminilidade diligente e esforçada que, embora patologizada ainda é desejada. Ela reserva a face menos aceitável da feminilidade para espaços mais privados. Imagino-a dançando, enquanto canta em frente ao espelho: esta ação pode ser entendida como uma representação, como a fantasia que a faz imaginar-se como outra pessoa ou algo diferente. Quero chamar a atenção para as contradições no modo pelo qual a criança-mulher erotizada é uma posição apresentada publicamente para que a menina a assuma mas que é simultaneamente tratada como uma posição que elimina a inocência infantil, que permite a entrada da prostituta e torna a menina vulnerável ao abuso. A entrada da cultura popular na vida familiar e educacional da menina pequena é, portanto, vista com suspeita, como uma ameaça colocada pelo rebaixamento de padrões, pela intrusão da baixa cultura contra a alta cultura. O consumo da cultura popular é entendido como responsável por fazer com que a menina de classe trabalhadora seja vista como enfrentando maior risco potencial de se tornar vítima mas também perpetradora (como foi proposto, de modo similar, em relação aos meninos pequenos e violência, com o devido respeito, no caso da morte de James Bulger). A fantasia de Janie macula o espaço incontaminado da sala de aula. Mas qual a fantasia de Janie e na intersecção de que fantasias complexas ela está inscrita? Quero explorar algumas das ficções populares sobre as menininhas de classe trabalhadora e apresentar o modo pelo qual a erotização significa para elas a possibilidade de uma vida melhor e diferente, naquilo que para elas apresenta-se como *a carreira*. O controle da sexualidade, vista como interferência numa infância inocente, está em agudo contraste com isto.

O cinema tem apresentado inúmeras descrições de garotinhas capazes de produzirem uma transformação nas suas vidas e nas dos outros, desde Judy Garland n' *O Mágico de Oz*, passando por Shirley Temple, *Gigi*, *My fair lady*, até a órfã *Annie*. Na maioria destes filmes, a transformação efetuada relaciona-se com a classe social e com dinheiro conseguidos pela intervenção de uma admirável garotinha. Charles Eckert (1991) argumentou que Shirley Temple foi freqüentemente retratada como uma órfã, no tempo da Depressão, tendo a função de enternecer os corações dos mais aquinhoados de modo que eles a identificassem como uma dos pobres, nem suja nem radical, mas adorável, facilitando, assim, seus atos de caridade através de doações. De um modo similar, *Annie* é apresentada como uma órfã que, pertencendo à classe trabalhadora, representa o isolamento de uma pobre menina, sem lar, sem pais, sem grupo comunitário. Ela também tem que amaciar o coração de um milionário dos armamentos, *Daddy Warbucks*, tornando-o menos rude, ao mesmo tempo em que encontra a própria felicidade, por força de sua própria personalidade encantadora. É por

estes meios que ela assegura seu futuro no interior de uma família rica, que ela cria, ao juntar *Daddy Warbucks* e sua secretária *Grace*. Ao nos concentrarmos apenas nesses dois personagens, é possível perceber que as garotinhas de classe trabalhadora são objeto de intensas projeções. Ela são figuras de um imenso poder transformador, que podem fazer com que o ricos amem, solucionando, assim, problemas sociais e políticos de monta; e, no processo, podem melhorar de modo incomensurável suas próprias vidas⁴. Ao mesmo tempo, apresentam a face de uma classe que tornou-se uma sub-classe, menosprezada, desorganizada, órfã, para quem só há um caminho: o aburguesamento. Assim, tornam-se a epítome do proletariado, menos ameaçador, femininizado, e, portanto, emasculado. Além disto, Graham Greene apontou para algo não mencionado nas histórias de sedução inocente: a coqueteria sexual de Shirley Temple. Ao mostrar a erotização pedofílica da artista, acabou provocando o fechamento da revista *Night and Day*, da qual era editor, depois que a mesma foi processada por injúria em 1936.

O que carrega a imagem atual da garotinha erotizada? Que fantasias são projetadas sobre ela e como estas fantasias interagem com os cenários de fantasia que as meninas de classe trabalhadora criam para si mesmas e para suas vidas? Explorei aspectos da vida de uma destas meninas em outro lugar (Walkerdine, 1993, 1998).

Se ela está simultaneamente significando tantas coisa entendidas como boas e más, não é de se admirar que as menininhas reais possam considerar sua situação assustadora. Seria fácil classificar a erotização privada de Janie e de outras meninas como resistência à posição definida para ela na escola e na alta cultura, mas espero ter demonstrado que isto seria demasiadamente simplista.

Fantasias de sedução

Vejamos então o que a psicanálise tem dito sobre a sedução e a erotização das meninas pequenas. É fácil localizar a teoria freudiana da sedução e seu relato de uma sexualidade infantil auto-erótica. Podemos, também, apontar as críticas à teoria da sedução especialmente a acusação de que a psicanálise ignorou o abuso à criança, a ampliação do espectro do abuso como um fenômeno disseminado e os recentes ataques a terapeutas por terem produzido “falsas memórias” de abusos que nunca aconteceram a seus/suas clientes. Neste sentido, então, o tema das meninas pequenas e sexualidade pode ser visto como um campo minado de afirmações e contra-afirmações, focalizando questões de fantasia, memória e realidade. Se desejamos, no entanto, examinar a sexualidade e as meninas pequenas como um fenômeno cultural, somos confrontados pela negação dos processos culturais: ou as menininhas têm uma sexualidade que deriva de suas fantasias de sedução pelos seus pais ou são inocentes a respeito

da sexualidade que lhes é imposta a partir de fora por homens maus e patologizados que delas abusam, que as seduzem e estupram. Do ponto de vista cultural somos deixados com uma escolha desoladora: a sexualidade nas meninas pequenas é natural, universal e inevitável ou, entra em ação um tipo de olhar masculino (*male gaze*), do gênero descrito por Laura Mulvey, no qual as meninas são produzidas como objetos de um olhar masculino adulto. Elas não têm fantasias próprias e, no sentido lacaniano, poderíamos dizer que “a menina pequena não existe senão como sintoma e mito do imaginário masculino”; ou, segundo o modelo de abordagem do grupo “Mulheres contra violência contra mulheres”, de que “porno é a teoria, estupro é a prática”, poderíamos concluir que “as representações populares de garotas pequenas erotizadas constituem a teoria e o abuso sexual de crianças, a prática”. As fantasias das meninas constituem um problema em todas estas narrativas porque apenas Freud creditou a elas fantasias próprias, embora Freud, como outros que trabalhavam com psicopatologia naquela época, tenha tornado claro que acreditava que a sexualidade feminina era o enigma central. De fato, sua questão mais importante foi “o que deseja a mulher, o que deseja a menina pequena”? Uma questão para a qual Jacqueline Rose, em sua introdução a escritos de Lacan sobre sexualidade feminina (1985), afirma que “todas as respostas, incluindo [a que diz que ela deseja] a mãe, são falsas. Ela simplesmente deseja.” Assim, as meninas pequenas têm um desejo sem objeto, um desejo a ser colonizado, de fato, por fantasias masculinas, fantasias estas que criam o desejo feminino à sua própria imagem. Certamente o trabalho original de Laura Mulvey, de 1974, sobre o olhar masculino no cinema foi muito analisado e criticado (p. ex. *Screen*, 1992). Mas a posição ficou de certo modo polarizada, com críticas a favor e contra a psicanálise, com aqueles que se opunham à psicanálise apontando para suas tendências universalizantes e utilizando o conceito de “fantasia social”. Entretanto, o que não fica claro nestas críticas é como os críticos iriam lidar com a intersecção do social com o psíquico. Não há problemas em opor-se à psicanálise, mas os processos culturais não acontecem todos em um mundo racional e consciente. Como então fazer justiça aos aspectos psicológicos desta questão sem reducionismos?

Retornemos aos argumentos da psicanálise sobre a sexualidade. Laplanche e Pontalis (1985) discutem a sedução em termos de “sedução nas fantasias dos pais/mães (*parents*)”. Essas fantasias podem ser entendidas em termos do complexo entrelaçamento entre as histórias parentais e os regimes de verdade, as fantasias culturais que circulam no social. Isso pode soar como uma teoria da socialização, mas socialização implica a aprendizagem de papéis e o assumir estereótipos. O que temos neste caso é o complexo entrelaçamento de muitos tipos de fantasias tanto sociais, como em Gerathy e outros (1991), como psíquicas, segundo o significado clássico da psicanálise. Lacan, certamente, argumentou que o sistema simbólico estava carregado de fantasias sociais que eram

psíquicas em sua origem, um argumento que ele construiu recorrendo ao estruturalismo de Saussure e Lévy-Strauss. Entretanto, é possível entender como é complexo conceber a relação psíquico/social sendo produzida não em categorias a-históricas e universais, mas em termos de regimes de significado e regimes de verdade historicamente específicos (Henriques et al., 1984).

Todavia, os argumentos de Freud pretenderam afirmar uma “sexualidade infantil”. O que ele quis mostrar foi que as sensações corporais experimentadas pelo bebê poderiam ser muito prazerosas, mas que este prazer era, de certo, atravessado pela dor, uma presença marcada pela ausência de quem que lhe dispensava cuidados, usualmente a mãe. Neste contexto, as crianças pequenas poderiam aprender, de uma maneira onipotente, que também era possível proporcionar estas sensações prazerosas a si mesmas, logo que aprendiam que, em fantasia, poderiam controlar a ausência e a presença das mães, segundo o famoso exemplo de Freud do jogo do carretel de linha. Assim, para Freud, não existe *tabula rasa*, nenhuma criança é inocente. As primeiras sensações de prazer da criança estão já marcadas pelas fantasias inerentes à presença ou ausência do Outro. Entretanto, como mostram Laplanche e Pontalis, a sexualidade infantil, marcada por uma “linguagem infantil da ternura”, é atravessada pela introdução de uma “linguagem” adulta, a linguagem da paixão. “Esta é a linguagem do desejo, necessariamente marcada pela proibição, a linguagem da culpa e do ódio, incluindo o sentido orgástico do prazer” (Laplanche e Pontalis, 1985:15). Até onde esta perspectiva nos leva na hora de classificar os problemas associados aos modelos de inocência infantil ?

O modelo sugere que existem dois tipos de sexualidade: uma infantil, associada aos prazeres corporais, e uma adulta que impõe uma série de significados sobre estes prazeres. Deveríamos apontar aqui, entretanto, que Laplanche e Pontalis vão ao ponto de sugerir que nem todas as fantasias são apenas oriundas da criança, mas que pais/mães impõem também algumas das suas. A sexualidade, então, se desenvolveria mesclando as duas ordens de fantasias, com toda sua complexidade psíquica. Ilustrarei isto brevemente, fazendo referência a um estudo anterior (Walkerdine, 1985) no qual discuti o apelido dado a mim por meu pai, Tinky, uma abreviatura para Tinkerbelle, do qual me lembrei por influência do apelido Dodo, dado por Mr. Cole à sua filha de seis anos, Joanne. Argumentei que Tinky e Dodo faziam parte das fantasias dos pais sobre suas filhas: uma fada de tamanho diminuto mas com incríveis poderes, por um lado, e com um nome preservado de bebê (Dodo é uma pronúncia infantil para JoJo), por outro. Mas dodo é também um pássaro extinto, ou para Mr. Cole, aquele atributo (não mais existente) preservado em sua relação fantasiosa com sua filha: o de ser um bebê. Joanne não é mais um bebê, o seu tempo de bebê, assim como o dodo já desapareceram, mas são preservados na fantasia pelo apelido especial de Mr. Cole para sua filha. Ao designá-la assim, ele estrutura a relação entre eles: ela permanece um bebê. No caso da fantasia do meu pai, Tinky sig-

nificava para mim o quanto eu era especial para ele. Eu associava isto a uma fotografia minha com a idade de três anos, vencendo um concurso de fantasias, vestida como uma fada. Ali eu ganhei o concurso mas também “o ganhei”: meus charmes de fada eram correspondidos pela sua fantasia a meu respeito, designando-me “sua garota” e alimentando minhas fantasias edípicas.

Estou tentando demonstrar que tais fantasias não são unilaterais, nem do lado do pai, nem da menininha, mas, como o exemplo de Tinky ilustra, a “linguagem do desejo adulto” é inteiramente cultural. Tinkerbelle e as fadas são um fenômeno cultural que pode ser examinado em termos de sua semiótica e de sua emergência histórica bem como de sua produção e consumo. Meu pai não inventou Tinkerbelle ou as outras fadas. Ele usou, ao invés, fantasias culturais disponíveis para nomear algo que dizia respeito a seus complexos e profundos sentimentos por sua filha. Como resposta, eu, sua filha, levei estas fantasias ao meu coração e ao meu inconsciente, tornando-as minhas. Poder-se-ia, agora, argumentar que isso aproxima-se muito da posição original de Laura Mulvey, a partir de Lacan, de que a mulher (a garotinha) não existe (ou não tem fantasias que nela se originam) exceto como sintoma e mito da fantasia masculina. Mas estou tentando demonstrar que uma posição que sugere que as fantasias se originam apenas no homem adulto é uma posição excessivamente simplista. Meu pai poderia ter-me imposto Tinkerbelle mas meus próprios sentimentos por meu pai tiveram também um papel neste jogo.

Quero argumentar que a cultura carrega estas fantasias adultas, cria veículos para elas. Ela efetua a transformação disto, projetando sobre a criança a linguagem adulta do desejo. Nesta perspectiva, a pequena sedutora é um fenômeno complexo, fenômeno que carrega tanto o desejo sexual adulto quanto as fantasias altamente complexas da própria menina. Neste modelo não há lugar para a idéia de uma infância natural incontaminada na qual tais coisas são mantidas sob controle. Isso não se torna uma garantia de segurança para as crianças em relação à perversidade dos desejos adultos por elas, mas torna-se, sim, uma forte defesa contra o reconhecimento, por parte dos adultos, destes desejos perigosos. Nessa perspectiva de análise, a “proteção da criança” parece mais a proteção do adulto.

Quero, então, fazer uma distinção entre sedução e abuso. Fantasias sobre Tinky e Dodo falam de encantamento e de sedução mas não constituem abuso. Argumentar que elas são abuso é simplificar muito algo que é imensamente complexo.

Uma vez que a sedução é subsumida pelo discurso do abuso, questões de “sedução nas fantasias de pais/mães” ficam encobertas, na perspectiva que sugere que as fantasias sexuais adultas a respeito de crianças são privilégio apenas dos pervertidos, que devem ser mantidos sob controle, de modo a garantir a segurança das crianças e a inocência da infância. Mas se a inocência da infância é realmente uma defesa do adulto, fantasias adultas sobre as crianças e a erotização das meninas pequenas não é um problema que diz respeito a uma

minoria de pervertidos da qual o público em geral deveria ser protegido. Trata-se de fantasias disseminadas na cultura, as quais são também contrapostas, de forma igualmente vigorosa, por outras práticas culturais, sob a forma de práticas de bem-estar psico-pedagógicas e sociais que incorporam discursos da inocência infantil. Não pretendo sugerir que as crianças não necessitam ser protegidas. Longe disto. Meu argumento, ao contrário, é de que uma questão central, a das projeções sexuais adultas sobre as crianças, não está sendo discutida.

Ann Scott (1989) vê a sedutividade como uma forma de intrusão parental, na qual as crianças são seduzidas no interior das fantasias de seus pais/mães. Poderíamos acrescentar aqui: e no interior das fantasias da cultura. Tais fantasias, neste modelo, dizem respeito ao erotismo e à sexualidade adulta não resolvidos, por exemplo, o desejo pela mãe marcado pela proibição, projetado sobre as meninas pequenas: duplamente proibido e, portanto, duplamente excitante. A posição da cultura popular que admite que as garotinhas possam ser consideradas pequenas mulheres sexualizadas, oferece um espaço no qual as projeções adultas encontram a possibilidade para constituir as meninas pequenas como Outro – não como a criança racional ou a quase-mãe provedora de cuidados – no qual elas podem ser más. Este pode ser um espaço de imenso poder para as garotinhas e certamente um espaço no qual elas podem ser exploradas, mas isso não constitui abuso.

Assim, a questão da fantasia e da erotização de meninas pequenas no interior da cultura se torna um fenômeno complexo no qual as fantasias culturais, as fantasias dos pais e as fantasias edípicas das menininhas se mesclam e recebem uma forma cultural que as modela. Laplanche e Pontalis (1985) argumentam que a fantasia é o cenário para o desejo, “mas saber quem é responsável pelo cenário, não é suficiente para que o psicanalista confie nos recursos de sua ciência, nem no suporte do mito. Ele (sic) precisa tornar-se filósofo!” (p.17).

Em termos pós-estruturalistas isto deveria levar-nos ao domínio da produção de conhecimentos sobre as crianças e à produção do sujeito ético. Desejo explorar finalmente esta última conexão, ao sugerir vários cursos de ação e ao examinar o tema (brevemente), através do exemplo específico do “pânico moral”, a respeito da cultura popular e da erotização das crianças.

Minipops

Pretendo encerrar este capítulo examinando o caso *Minipops*, uma série transmitida pelo Canal 4 de TV, em 1983. A série apresentava crianças pequenas, meninas e meninos, brancas e negras, cantando canções atuais, vestidas com roupas de festa e pesadamente maquiladas. A série tornou-se objeto do que pode ser descrito como pânico moral. A intenção assumida do diretor era apresentar uma exibição de novos talentos, sendo a idéia original de sua filha, que gostava de se enfeitar e de cantar canções populares em casa. O furor causado

pelos programas provinha exclusivamente da classe média. Os jornais de formato convencional (*broad-sheets*)⁵ exigiam o final da série, sob o argumento de que nela era apresentada uma sexualidade que conspurcava e constituía uma intromissão na inocência infantil. Um crítico escreveu sobre “montanhas de batom em mini-bocas”. Os tablóides, ao contrário, amaram a série. Para eles, os programas representavam uma chance para que os talentos infantis aparecessem, para que encontrassem a fama. Não havia menções à erosão da inocência. Por que esta diferença? Seria fácil considerar os tablóides como exploradores, menos preocupados com as questões de exploração sexual já que estas floresciam em suas páginas e os jornais convencionais como guardiões do que seria moralmente desejável. Entretanto, penso que esta conclusão poderia ser errônea. Embora eu trate desta discussão com mais detalhes em outro lugar (Walkerline, 1998), permitam-me mostrar aqui meu argumento de que a menina pequena erotizada apresenta uma fantasia de “outridade” para a menina pequena de classe trabalhadora. Ela é inscrita como alguém que pode operar uma transformação, que é também uma auto-transformação, que é também um poder de atrair sedutoramente. Não é de surpreender, portanto, que o discurso do tablóide seja sobre talento, descoberta, fama: todas transformações dos trapos à riqueza, da garota que vende flores à princesa, por assim dizer. Tal transformação não é necessariamente parte do discurso, da fantasia, da aspiração da classe média. Antes, para a classe média, a infância é um estado a ser preservado, livre da intromissão econômica, produzindo a possibilidade da criança racional e brincalhona, que deverá tornar-se o/a profissional, racional, educado/a, um membro da “nova classe média”.

Gostaria de argumentar, então, que o exame deste complexo fenômeno cultural que eu descrevi brevemente requereria análises em todos os níveis que assinalai. Seria reducionista tratar de um sem os outros.

A sedução e erotização de meninas pequenas é um fenômeno cultural complexo. Tentei demonstrar que o lugar das menininhas de classe trabalhadora é importante porque sua sedutividade desempenha um importante papel tanto em termos de uma transformação pessoal quanto social, uma transformação que pode ser entrevista nas fantasias de fama corporificadas em séries como *Minipops*. A figura da menina pequena de classe trabalhadora “carrega”, então, a transformação de uma emasculada classe trabalhadora em adoráveis cidadãos, ao mesmo tempo em que carrega o medo contra o qual a fantasia é uma defesa. Esta é a pequena Lolita: a prostituta, o contágio das massas, que colocará em perigo a segurança da ordem burguesa. Por outro lado, a proteção da criança – com a criminalização da perversão e a proteção de um espaço seguro para a infância inocente – pode ser vista como específica de uma classe e, de fato, como a fantasia de um espaço seguro que não tenha sido invadido pelas massas do mal.

Tentei apresentar uma compreensão dos processos inconscientes no interior disso tudo. Porque os processos psíquicos, como espero ter demonstrado,

formam um componente central do modo como fantasias sociais e culturais operam. Alguns poderão argumentar que o meu recurso à psicanálise apresenta tais processos psíquicos como universais e inevitáveis, mas tentei mostrar como o social e o psíquico combinam-se para formar fantasias particulares, num momento específico. Este é apenas um pequeno começo que pode ajudar-nos a encontrar uma forma de abordagem de um tema muito importante e que foi extremamente negligenciado na teoria cultural e feminista.

Notas

1. Este texto constitui o capítulo 15 da obra de: CURRAN, J., MORLEY, D. & WALKERDINE, V. (ed.) *Cultural Studies and Communications*. Londres: Arnold, 1996. p. 323-333
2. N.T.: A expressão *butch looking women*, do original em inglês, pode também ser utilizada para significar lésbicas.
3. N.T.: transcrevo aqui nota de T.T. da Silva em sua tradução de outro texto de V. Walkerdine: O raciocínio em tempos pós-modernos, publicado na Revista Educação & Realidade 20(2): 207-226, jul./dez. 1995: “em inglês, ‘madam’, que tem o significado, entre outros, de dona ou gerente de bordel”.
4. Meu trabalho anterior sobre filmes cômicos para garotas (Walkerdine, 1985) mostrou que ficções muito similares ocorriam nas histórias cômicas dirigidas a garotas da classe trabalhadora.
5. N. T. para distinguir dos tablóides ingleses, geralmente considerados sensacionalistas.

Referências Bibliográficas

- ECKERT, C.. Shirley Temple and the House of Rockefeller. In: C. Gledhill (ed.). *Stardom*. Londres: Routledge, 1991.
- GERAGHTY, C. *Women and Soap Opera*. Oxford: Polity Press, 1991.
- HENRIQUES, J., HOLLWAY, W., URWIN, C., VENN, C. e WALKERDINE, V. Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. Londres: Methuen., 1984.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. Fantasy and the Origins of Sexuality. In: V. Burgin, J. Donald e C. Kaplan (eds.) *Formations of Fantasy*. Londres: Routledge, 1985.
- McROBBIE, A. Settling accounts with subcultures. *Screen Education*, 34, 1980: pp37-50.
- ROSE, J. Introduction. In: J. Lacan and the Ecole Freudienne *Feminine Sexuality*. Londres: Macmillan, 1985.
- SCOTT, A. Seduction and Child Abuse. *Feminist Review*, 31, 1989: pp37-50
- SCREEN. *The Sexual Subject*. Londres: Routledge, 1992.
- WALKERDINE, V. Developm'tal Psychology and the Child Centred Pedagogy. In:

- Henriques, J. et al. *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. Londres: Methuen, 1984.
- _____. Video Replay. In: Burgin, V., Donald, J. e Kaplan, C. (eds.) *Formations of Fantasy*. Londres: Routledge, 1985.
- _____. *The Mastery of Reason*. Londres: Routledge, 1988.
- _____. *Counting Girls Out*. Londres: Virago, 1989.
- _____. 'Reasoning in a Post-modern Age, trabalho apresentado na Fifth International Conference on Thinking. Australia: Townsville, 1992.
- _____. Beyond Developmentalism. *Theory and Psychology*, 3 (4), 1993. pp. 451-9.
- _____. *Daddy's Girl: Young Girls and Popular Culture*. Londres: Macmillan, 1998.
- WALKERDINE, V. e LUCEY, H. Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters. Londres: Virago, 1989.

Tradução de Maria Isabel E. Bujes



24(2):89-102
jul./dez. 1999

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: experiências narradas

Ana Canen

RESUMO – *Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas.* Partindo de uma perspectiva de multiculturalismo crítico pós-modernizado (McLaren, 1997) e do aporte de estudos pós-colonialistas (Bhabha, 1998), o presente artigo analisa experiências multiculturais de formação docente, discutindo em que medida a intenção de preparar professores para a pluralidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não-discursivas que impactam a construção de suas identidades. Para desenvolver o argumento, a primeira parte focaliza os conceitos de identidade e hibridismo cultural, considerados centrais no multiculturalismo crítico pós-modernizado. Na segunda, à luz do referencial teórico explicitado, discutem-se experiências multiculturais em formação docente, tecendo, ao final, sugestões teórico-práticas que contribuam para o aprimoramento do projeto multicultural na formação de professores.

Palavras-chave: *multiculturalismo, formação docente, experiências, narrativas, perspectiva intercultural crítica pós-modernizada.*

ABSTRACT – *Multiculturalism and teacher education: narrated experiences.* Building on a post-modern, critical multicultural perspective (McLaren, 1997) and on post-colonialist approaches (Bhabha, 1998), the present paper analyses multicultural experiences in teacher education. It discusses the extent to which the intention of preparing teachers for cultural plurality is translated into discursive and non-discursive practices which have an impact on the construction of their identities. In order to develop the argument, the first part focuses on the concepts of identity and cultural hybridism, considered central in the post-modern, critical multiculturalism. The second part discusses multicultural experiences in teacher education. In the end, theoretical and practical suggestions are presented, so as to contribute to enhance the multicultural project in teacher education.

Key words: *multiculturalism, teacher education, experiences, narrative, post-modern, critical intercultural perspective.*

Introdução

A sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros, constitui ponto de partida para o pensamento multicultural em educação e formação docente. Ganhando força nos debates educacionais e figurando em diretrizes curriculares, tais como os recentes parâmetros curriculares nacionais (PCNs) — que apresentam “pluralidade cultural” como um de seus eixos transversais — o multiculturalismo em educação situa-se em um momento histórico definido, em que o final do milênio sinaliza relações nem sempre pacíficas entre processos globalizadores e movimentos de afirmação de identidades plurais e de formação para a cidadania.

Embora discussões teóricas estejam avançando na iluminação conceitual das diversas abordagens em formação docente multicultural, apontando limitações e potenciais das mesmas para a transformação social em sociedades marcadas pela diversidade cultural e por desigualdades estruturais a ela relacionadas (Canen, 1997a, b; Grant, 1997; McLaren, 1997, 1998), estudos que busquem analisar criticamente práticas engajadas nessa perspectiva são incipientes entre nós. Concordando com Moreira (1998), uma maior articulação de estudos teóricos com aqueles que mergulham nas práticas curriculares em diferentes espaços educacionais poderia aprimorar projetos emancipatórios em educação e formação docente.

Buscando contribuir nessa área de conhecimentos, o presente artigo focaliza narrativas de experiências multiculturais em cursos superiores de formação docente, a partir da literatura na área, tendo sido selecionadas aquelas cujo objetivo explícito configurava-as como imbuídas de uma perspectiva intercultural crítica (Canen, 1997a, b), voltada a um projeto de preparação de professores sensíveis às diferenças culturais e à necessidade de sua incorporação em práticas pedagógico-curriculares transformadoras. A predominância de narrativas anglo-saxônicas, particularmente norte-americanas, detectadas no presente artigo, leva a dois tipos de considerações: de um lado, a necessidade de cautela com relação a quaisquer formulações multiculturais ou generalizações que desconheçam as especificidades culturais do contexto brasileiro; de outro, a relevância em incrementar-se a produção do conhecimento na área de formação docente multicultural no Brasil, divulgando-se aportes teóricos e experiências concretas na preparação de professores para lidarem com a pluralidade cultural de nossa realidade.

Um questionamento básico impulsionou a análise: em que medida a intenção de preparar professores para a diversidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não-discursivas que impactam a construção de suas identidades? Partindo de uma perspectiva de multiculturalismo crítico pós-modernizado (McLaren, 1997) e do aporte de estudos multiculturais pós-colonialistas (Bhabha,

1998), argumentamos que a formação multicultural de professores não pode reduzir-se a intenções ou metas curriculares, mas será potencializada na medida em que mobilize a construção identitária docente na direção da sensibilidade às diferenças e da valorização da cidadania multicultural e híbrida (McLaren, 1997, 1998; Canen, 1998).

Para desenvolver o argumento, na primeira parte situamos nosso olhar teórico, focalizando particularmente as categorias identidade e hibridismo cultural, consideradas centrais no multiculturalismo crítico pós-modernizado. Na segunda, à luz do referencial teórico esboçado, discutimos estratégias, desenvolvidas nas experiências selecionadas na literatura, para o trabalho com a construção da identidade docente multicultural, sugerindo, ao final, caminhos teórico-práticos que contribuam para um aprimoramento do projeto multicultural em formação docente.

Multiculturalismo crítico pós-modernizado: um horizonte na formação docente

Consistindo em discursos e práticas voltados à valorização da diversidade cultural e combate a estereótipos a ela relacionados, o multiculturalismo tem vindo à tona com bastante intensidade nos debates educacionais. A fermentação da temática tem sido localizada, em termos contextuais e históricos, a partir de fatores que têm evidenciado a presença de determinantes ligados a raça, gênero, padrões culturais, além de classes sociais, na produção das desigualdades.

Embora críticas feitas ao multiculturalismo se apropriem do termo como se fosse único, na verdade, tipologias e classificações que clarifiquem diversos sentidos e abordagens teóricas subjacentes às diferentes vertentes multiculturais já são avançadas entre nós (Canen, 1997a, b; Grant, 1997; McLaren, 1997, 1998). Da mesma forma, os desafios éticos e institucionais enfrentados por pesquisadores multiculturalmente comprometidos também foram objeto de discussões em outro trabalho (Canen, 1999).

Mais do que celebrar a diversidade cultural, o multiculturalismo, em sua vertente mais crítica, busca denunciar e superar mecanismos que calam as vozes oprimidas e lutar por sua representação em currículos e práticas cujo horizonte norteador é a emancipação, a tolerância e a justiça social.

Incorporando sensibilidades pós-modernas em suas formulações, sem, no entanto, “encampar quaisquer teses e legitimar quaisquer atitudes por considerá-las igualmente válidas” (Oliveira, 1998, p. 154), o multiculturalismo crítico pós-moderno (McLaren, 1997) volta sua atenção aos caminhos discursivos pelos quais o ideal acima explicitado seja alcançado. Moreira (1998) refere-se a essa posição, no campo da teoria curricular, como a que vislumbra possibilida-

des de diálogo entre a teoria crítica e os insights dos aportes pós-modernos, preservando-se o compromisso com a justiça social, a democracia e a formação para a cidadania. Oliveira (1998, p. 154) sugere que, neste tipo de abordagem, o pluralismo se coloca como a perspectiva de conviver com as diferenças, tendo como horizonte norteador a Ética, vista como “meio de construir ações humanas pautadas pela tolerância, cujo significado se situa muito além da mera condescendência ou respeito para com o diferente”.

Apoiando-nos na perspectiva multicultural crítica acima delineada, consideramos que os aportes pós-modernos e pós-colonialistas têm trazido importantes contribuições para o trabalho com a educação para a pluralidade cultural, focalizando categorias anteriormente silenciadas ou pouco desenvolvidas e apondo caminhos pelos quais se fomenta o diálogo das diferenças, nas práticas educacionais e de formação docente. É nessas categorias e nesses caminhos que nos voltamos a seguir.

A construção da identidade docente: diferença, hibridismo e representação

O trabalho da educação para a preparação de sujeitos que atuarão em sociedades plurais já tem sido reconhecido. A constatação de que classe social, raça, gênero, padrões culturais e outros formam um caleidoscópio identitário que é a regra e não a exceção na constituição das sociedades já tem ocupado o pensamento multicultural (Canen 1997a, b; Grant, 1997; McLaren, 1997, 1998). Essa constatação tem sido uma das bases para a defesa de um projeto educacional e de preparação de professores na linha do multiculturalismo: critica-se duramente o caráter homogeneizador de grande parte de nossos cursos que estariam preparando professores para uma sociedade pretensamente homogênea e monocultural.

Entretanto, aportes pós-modernos, particularmente pós-colonialistas, têm avançado de forma interessante nestas formulações. Uma das mais férteis contribuições, na área do multiculturalismo em educação, tem sido a questão da própria construção das identidades e sua relação com as diferenças. Mais do que constatar a pluralidade identitária em sociedades multiculturais, a constituição dessas identidades propriamente ditas passa a ser objeto de atenção nesse paradigma. Quatro dimensões destacam-se na análise da categoria identidade: seu caráter de construção, sua hibridização, sua relação com a diferença e sua representação em práticas educacionais.

O caráter de construção das identidades opõe-se à visão de sua essencialização, normalmente implícita em estudos multiculturais mais conservadores. Mais do que a essência do indivíduo, herdada biologicamente ou tomada como um *a priori* nas análises, trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa, não-unitária, multi-facetada, fluida, construída e reconstruída nas re-

lações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais. Estudos pós-colonialistas, como desenvolvidos por Bhabha (1998), salientam a necessidade de se passar além das narrativas de subjetividades originárias e de focalizar momentos, espaços de tempo, instantes “presentes” onde se travam os embates, articulações e hibridizações culturais na construção das identidades. A dupla inscrição cultural de indivíduos marcados por histórias de deslocamentos, imigrações e reterritorializações — à base de tais estudos — promove reflexões estimulantes sobre processos de articulação de diferenças culturais e de estratégias que iniciam novos signos de identidades. Nesse sentido, a categoria de hibridização ou hibridismo cultural (McLaren, 1998; Bhabha, 1998) passa a ser central na análise da construção das identidades culturais. O hibridismo põe em relevo a dialética entre estratégias resistentes a opressivas globalizadoras e os processos de “tradução”, de “reinscrição” identitária à luz dos choques e entrechoques culturais.

Estar sensível a essas colocações implica em superar-se o congelamento de identidades — o “negro”, o “índio”, e assim por diante — em propostas teórico-práticas de trabalho com a diversidade cultural em educação e formação docente. O caráter provisório, de construção e reconstrução identitária, implica em superar-se binômios “global x local”, “universal x multicultural”, buscando-se trabalhar dialeticamente as tensões, conflitos e rearranjos identitários provenientes dos encontros e desencontros culturais (Canen, 1998). Implica, também, em superar-se a ânsia por um “marcador mestre” de identidade (Grant, 1997), buscando-se compreender as inúmeras camadas que perfazem a construção identitária.

O refinamento da estética híbrida na construção das identidades leva a uma ressignificação da diferença, do “outro”, no âmbito do multiculturalismo. Bhabha (1998, 63) argumenta que a revisão da teoria crítica e do multiculturalismo nela apoiado deverá, justamente, basear-se no trabalho com a noção de “diferença cultural” e não de “diversidade cultural”. Segundo o autor, enquanto a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, dando origem a noções liberais de multiculturalismo, a diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: “a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é, ela mesma, produzida apenas no momento da diferenciação” (ibid., p. 64). Isto porque, na medida em que hibridizações culturais são reconhecidas, a gama de identidades culturais e de seus momentos e espaços de formação se complexifica. A categoria “diferença cultural” passa a ser entendida em termos dos discursos que separam, em determinados momentos e espaços, aquelas identidades aceitas como “normais” e as interpretadas como “diferentes”. Ignorando a hibridização cultural, esses discursos constroem identidades de diferença em uma lógica binária: negro-branco, homem-mulher, eu-outro. Superar estas dicotomias significa reconhecer a diferença como conceito relativo, buscando, como querem Burbules & Rice (1991), perceber que ambos — diferença e similaridade — são constru-

ções discursivas. Nas palavras dos autores: “saber se se trata de ver um elemento cultural particular como um significante de diferença ou de similaridade é um julgamento altamente dinâmico e contextual” (ibid., p. 187).

Nesta linha de análise, apoiando-nos em Bhabha (1998) e Silva (1998), apontamos preconceitos e estereótipos — elementos-chave a serem desafiados no trabalho educacional no multiculturalismo crítico — como discursos que se utilizam de signos e significantes para produzir significados que ocultam a hibridização cultural, o processo de construção de identidades e o próprio caráter relativo das diferenças culturais. O “eu” e o “outro” passam a ser categorias estanques: a desumanização do “outro” pela sua redução identitária, leva a que o “eu” não se reconheça no “outro”. Kramer (1998) ilustra, de forma contundente, as situações extremas produzidas por estes discursos, como a barbárie do nazismo ou o cotidiano violento de nossas metrópoles, com a eliminação sumária do “outro” naturalizada no imaginário social.

Constituindo-se em “instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados no processo de produção, posicionamento e deslocamento das fronteiras e identidades culturais” (Meyer, 1998, p. 81), cabe à formação de professores, à luz do multiculturalismo crítico pós-modernizado, exercer vigilância sobre seus próprios discursos, buscando impactar as identidades docentes em formação para o caráter de construção das identidades (em contraposição à sua essencialização), bem como para os processos de hibridização (em contraposição ao “congelamento” identitário ou à sua redução a “marcadores-mestre”) e de representação das diferenças (em oposição a uma dimensão “universal” de normalidade identitária), para que a educação para a humanização prevaleça sobre a barbárie.

Currículo em ação: experiências narradas em formação docente multicultural

Traduzir intenções de formação docente multicultural em ações constitui-se no desafio que alguns educadores e educadoras resolveram aceitar e narrar. Analisar criticamente as experiências por eles descritas implica, pois, em uma dupla perspectiva: de um lado, as estratégias pelas quais trabalham o multiculturalismo no cotidiano da formação docente podem oferecer subsídios para que se discutam caminhos viabilizadores da dimensão multicultural; por outro, a atenção às formas narrativas pelas quais descrevem essas mesmas experiências alerta para seu caráter de representação, com ênfases e silêncios que podem vir a constituir-se em pontos de partida para questionamentos e ressignificações teórico-práticas do projeto multicultural.

Embora a formação docente multicultural envolva, segundo Tabachnik & Zeichner (1993) e Noel (1995), o trabalho articulado entre saberes, estratégias

e atitudes, as narrativas em pauta privilegiam ora uma, ora outra dessas dimensões. No entanto, o patamar que as une, no âmbito do presente estudo, é o fato de todas constituírem-se em experiências formais em cursos superiores de formação docente, alinhadas à perspectiva intercultural crítica (Canen, 1997a, b, 1998, 1999) como horizonte norteador de suas propostas. De fato, as narrativas em pauta iniciam-se com a explicitação da perspectiva intercultural crítica que as informa, utilizando-se de argumentos para mostrar a relevância da preparação de professores que combatam preconceitos e desafiem a homogeneização ou “cegueira cultural” (Noel, 1995; Tabachnick & Zeichner, 1993), em sociedades multiculturais marcadas por desigualdades que atingem identidades culturais marginalizadas do poder sócio-econômico.

Grosso modo, três caminhos podem ser evidenciados, pelos quais a identidade docente multicultural é trabalhada, nessas experiências: o primeiro enfatiza o contato de futuros professores e professoras com a realidade de escolas multiculturais, durante a fase da Prática de Ensino e dos estágios supervisionados, ressaltando seu impacto na formação identitária; o segundo, privilegia estratégias e conteúdos desenvolvidos em cursos teóricos de educação multicultural para a progressiva sensibilização à hibridização cultural e à questão da articulação identidade-diferença; o terceiro trabalha as mesmas questões do segundo, no contexto de disciplinas de formação pedagógica.

Duas experiências que incidem sobre a prática de ensino e os estágios supervisionados podem ilustrar o trabalho com a identidade docente que privilegia o contato com a realidade multicultural de escolas como catalisador da sensibilização para a pluralidade cultural. A primeira é a experiência descrita por Finney & Orr (1995), no Canadá, que busca alocar estagiários em escolas onde a população aborígene é cada vez mais significativa. A análise dos diários reflexivos desses estudantes indica que, ao iniciar o curso, predominam visões estereotipadas dessas populações, particularmente considerando-se que grande parte daqueles que acorrem aos cursos de formação docente em pauta são brancos, classe média, sem nenhuma história anterior de convívio com aborígenes. No entanto, como indicam os autores, embora os diários evidenciassem que o contato com essas identidades avançava na superação de idéias pré-concebidas, esta mesma superação era limitada a uma perspectiva conservadora de multiculturalismo, onde não se chegava à compreensão crítica das relações de poder à base da valorização diferencial de culturas, nem ao caráter de representação que informa os conceitos de identidades e diferenças (McLaren, 1997; Silva, 1998; Grant, 1997). Assim, por exemplo, após o estágio supervisionado, vários diários reflexivos indicavam a visualização de aborígenes como “gente como nós”: neste tipo de colocação, os narradores evidenciaram a permanência, a nível discursivo, da separação “identidades normais” e “identidades diferentes”, ou seja: os estagiários ainda percebiam as identidades aborígenes de forma essencializada, estanque e com relação a seus padrões identitários próprios, tidos como o padrão de “normalidade”.

O ideal intercultural crítico, embora como horizonte de trabalho, não afetou, nesse caso, a construção identitária docente, levando à permanência da separação “eu-outro” e do binômio “identidade-diferença”. A hipótese para as contradições verificadas, segundo os narradores, era de que discutiram pouco ou tarde demais, no curso, modelos de sociedade mais críticos sobre a diversidade cultural. Entretanto, a partir de nosso olhar multicultural crítico pós-modernizado, uma hipótese alternativa poderia ser a de que o contato com as identidades aborígenes, sem o concomitante trabalho de reflexão sobre a construção identitária dos próprios docentes, pode ter levado ao “congelamento” identitário, à negação de seu caráter dinâmico e à dificuldade de perceber a articulação eu-outro, identidade-diferença (Bhabha, 1998; Silva, 1998).

As contradições acima evidenciadas não ocorrem apenas em circunstâncias em que identidades são postas em contato com outras percebidas como “diferentes”. Desafiar a noção de que “normalidade” e “diferença” são universais e superar a tendência a congelar identidades em termos de “marcadores-mestre” (Grant, 1997; Canen, 1998), são cruciais também em situações em que o futuro professor perceba sua identidade como pertencente ao grupo com que vai atuar. É o caso da experiência em Prática de Ensino multicultural descrita por Cabello & Burstein (1995), onde futuros professores eram colocados em estágios em escolas predominantemente de alunos negros, de origem afro-americana. A narrativa em pauta evidencia, a partir do diário reflexivo de uma estagiária afro-americana, mudanças em suas crenças e práticas. Essas mudanças foram resultantes de sua constatação de que, embora todas as crianças pertencessem a um background étnico-cultural semelhante ao seu, outras dimensões identitárias fugiam à sua compreensão, tais como: o vocabulário daqueles jovens, a cultura das drogas, comportamentos sexuais, etc. Embora os narradores da experiência limitem-se a apontar a evolução da identidade docente a partir dos estágios propiciados, cabe salientar que o diário da estagiária afro-americana indica, claramente, a evolução para o início de uma conscientização da hibridização cultural (Bhabha, 1998; McLaren, 1998), bem como do caráter plural, multifacetado das identidades, em contraposição à sua redução inicial ao “marcador-mestre” de etnia (Grant, 1997).

Em ambos os casos, as contradições entre a intenção de preparar para a formação docente multicultural e os impactos na construção identitária parecem indicar que, embora estágios em escolas multiculturais e multiétnicas sejam parte relevante na construção identitária docente multicultural, estes deveriam ser acompanhados de uma reflexão constante que promovesse o desafio ao congelamento identitário, a sensibilização à hibridização cultural e a vigilância sobre discursos e representações identitárias nas práticas educacionais (Moreira, 1998; Silva, 1998).

Um esforço, nesse sentido, é o que parecem indicar as narrativas de Noel (1995) e Marshall (1998), emblemáticas da segunda categoria de experiências narradas, ou seja: aquelas que privilegiam estratégias e conteúdos em uma dis-

ciplina teórica de Educação Multicultural, no decorrer do curso de formação de professores. Desafiar as identidades “confortáveis” desenvolvidas, até então, pelos alunos, era o âmagô da proposta de Noel (1995), cujo ponto de partida era a apresentação de questões e de dinâmicas voltadas à conscientização do caráter de construção das identidades. Algumas questões eram: Como eu poderia ver fenômenos e acontecimentos de forma diferente de você? Como você vê questões de forma diferente dos outros? Por que vemos as coisas de forma diferente? Após essa sessão, uma dinâmica era proposta, onde cada estudante deveria desenhar uma torta e dividi-la em “pedaços”, escrevendo neles as dimensões que os fazem “únicos”. A discussão das figuras obtidas encaminhava-se para a visualização dos fatores que tomam parte na construção identitária, buscando promover a percepção da identidade como construída ativamente, em articulação com sujeitos, comunidades e fatores específicos, em oposição à especialização identitária prevalecente nas percepções anteriores de grande parte dos estudantes, na experiência em questão.

Marshall (1998), em uma perspectiva semelhante, descreve a estratégia utilizada durante o curso de Educação Multicultural para formação docente. Após a discussão e análise de paradigmas teóricos em educação multicultural, fornecida pelo debate de textos na área, Marshall (1998) propõe a técnica de permuta de perspectivas (“issue exchange”), que consiste em lançar uma questão ou sentença polêmica que permita a turma examinar criticamente atitudes, crenças, práticas e políticas institucionais que afetam negativamente grupos culturais diversificados, no cotidiano escolar. Cada dupla de estudantes ficava responsável pela discussão em torno de uma afirmação, adotando posições antagônicas com relação à mesma, ou seja: um assumia uma posição favorável, enquanto o outro defendia um ponto de vista contrário ao expresso na questão proposta. Leituras de textos embasavam as apresentações e discussões, sendo que a estratégia proposta visou a flexibilização identitária com relação a visões de mundo diferenciadas, embora direcionasse as conclusões para o patamar ético e não para um relativismo ou vale-tudo (Oliveira, 1998; Moreira, 1998).

Ao final dos cursos, ambas as narrativas apontam, a partir dos diários reflexivos, que as habilidades críticas e de posicionamento identitário, de empatia e de compreensão de outras posições culturais, por parte dos estudantes, desenvolveram-se consideravelmente. No entanto, ao contrário das narrativas anteriores, predominam as vozes dos narradores, em detrimento daquelas dos estudantes, o que empobrece a visualização do impacto, na construção identitária, das estratégias adotadas. Isto não quer dizer que as narrativas em pauta se furtam a mencionar histórias de resistência ao multiculturalismo. Ao contrário: Noel (1995), por exemplo, fala em casos de entricheiramento em posições identitárias refratárias a mudanças, em discussões acaloradas em sala de aula, alertando para os desafios da formação docente multicultural que busca mobilizar a construção identitária docente no processo. No entanto, ao assumirem a autoria única de seus discursos, os narradores dessas experiências omitem ten-

sões e desafios enfrentados no processo de construção e reconstrução identitária, do ponto de vista daqueles que a ele se submeteram.

Em termos do conteúdo das narrativas, Noel (1995) e Marshall (1998) parecem ir além das experiências situadas na primeira categoria, avançando no desafio à “normalidade percebida” das identidades dominantes, levando à conscientização acerca de seu caráter de construção e ao confronto com as noções construídas das diferenças (Bhabha, 1998; Silva, 1998; McLaren, 1998). Outras estratégias conjugadas a essas são por eles descritas: estudos de caso, discussões sobre vídeos sobre preconceitos, mesas-redondas com vozes de culturas marginalizadas, análise crítica de textos, monografias com resposta-reação a artigos polêmicos na imprensa ou a comerciais de televisão envolvendo estereótipos e racismo, desenhos do mapa-múndi questionando a centralidade e o etnocentrismo nele evidenciados, e assim por diante. As estratégias acima descritas, desenvolvidas em cursos teóricos de multiculturalismo, visam a atingir a construção identitária e complementam, a nosso ver, o simples contato com o “outro”. Passam a atingir a construção identitária docente propriamente dita, colocando em xeque posições confortáveis e essencializadas de identidade.

Interessante notar que, ao trabalhar a identidade docente para o multiculturalismo, todas as disciplinas deveriam estar envolvidas, não se limitando a um momento específico, de exclusividade de uma disciplina de educação multicultural. Nesse sentido, a terceira categoria de experiências multiculturais narradas focaliza estratégias e conteúdos desenvolvidos em cursos teóricos de formação pedagógica. Nessa categoria, Jennings (1995) ilustra a estruturação de um curso de Psicologia do Desenvolvimento onde a conscientização sobre o caráter de construção identitária é perseguida por intermédio da reflexão sobre como e por que certo conhecimento (como as teorias do desenvolvimento) é construído dessa maneira, por que certas construções da realidade são mais valorizadas, legitimadas e celebradas pela cultura dominante, discussões essas presentes em nossa literatura sobre currículo e conhecimento (Lopes, 1998; Moreira, 1998).

Segundo a narrativa de Jennings (1995), a direção dada ao curso fomentava o questionamento, por parte de futuros professores, acerca da validade das teorias, à luz do potencial opressivo inerente às prescrições que elas apresentam. Por intermédio da discussão dos contextos e pressupostos epistemológicos das teorias, por exemplo, discutia-se como o desenvolvimento “saúdável” é compreendido, em uma filosofia meritocrática e culturalmente cega, em termos de “individualização” e “autonomia”. Questões para discussão, nessa linha, eram: que práticas pedagógicas são favorecedoras da autonomia em detrimento da interdependência – esta última, base do interculturalismo? Em que medida tais noções de “saúdável” deixam crianças de culturas mais voltadas ao coletivo, à família, à comunidade, isoladas e caladas, no cotidiano escolar? Trata-se, nessa experiência narrada, de ver o currículo como composto de discursos, como re-

apresentação (Bhabha, 1998; Silva, 1998; Moreira, 1998), buscando-se discursos alternativos em que o desenvolvimento “saúdável” de crianças culturalmente diversas seja legitimado.

As ilustrações de experiências multiculturais em formação docente brevemente esboçadas indicam que os três caminhos propostos poderiam ser articulados, para uma maior viabilização da construção identitária docente multicultural. Assim sendo, o contato com a pluralidade identitária por meio dos estágios supervisionados, bem como o trabalho específico no espaço de uma disciplina de educação multicultural, aliado à problematização de teorias desenvolvidas nos diferentes campos do saber, embora não esgotem a formação docente multicultural, podem aprofundar seu impacto na preparação de docentes para a pluralidade cultural.

Vale salientar a relevância em se mobilizar a dimensão afetiva no processo, de modo que a formação para a pluralidade cultural não se limite a um mero exercício cognitivo. Da mesma forma, a necessidade de reflexão crítica quanto aos próprios discursos e narrativas utilizados por nós em nossos cursos de formação docente deve perpassar quaisquer caminhos utilizados. Em um interessante trabalho, Cochran-Smith (1995) debruça-se sobre seus próprios discursos, gravados durante o curso de Educação Multicultural por ela ministrado, evidenciando contradições, possibilidades e limites discursivos para a construção identitária multicultural perseguida.

Examinar como nós próprios construímos nosso discurso multicultural implica em superarmos monologismos e incentivarmos o diálogo, desafiando dogmatismos e desnudando processos e significantes que “conspiram” para a imagem de universalismo de nossas próprias idéias. A necessidade de uma constante vigilância epistemológica e discursiva por parte daqueles envolvidos na formação docente multicultural deve ser ressaltada, de modo que o ideal multicultural encontre eco em práticas discursivas questionadoras, desestabilizadoras e mobilizadoras das identidades docentes no caminho da formação para o diálogo das diferenças.

Conclusões

A partir do olhar do multiculturalismo crítico pós-modernizado, o presente artigo discutiu dimensões teóricas e experiências práticas voltadas à formação docente multicultural, focalizando particularmente nos caminhos discursivos desenvolvidos para a construção identitária docente nessa perspectiva.

As experiências ora narradas indicam que o projeto multicultural é possível, embora permeado de desafios. Estágios em escolas multiculturais, momentos de reflexão crítica sobre o caráter de construção, hibridização e representação das identidades/diferenças, articulação dos diferentes campos do saber ao

multiculturalismo crítico são caminhos propostos para a formação docente multicultural. Embora o presente artigo tenha focalizado especificamente experiências em cursos superiores de formação docente, estudos versando sobre experiências multiculturais em outras esferas educacionais, bem como em organizações não-governamentais e espaços institucionais diferenciados poderiam avançar na construção do conhecimento na área, subsidiando a formação docente nessa perspectiva.

Da mesma forma, investigar as percepções identitárias, resistências e tensões daqueles envolvidos no processo torna-se relevante, de modo que o multiculturalismo em educação mobilize o processo de construção identitária docente, não se reduzindo a retóricas vazias ou prescrições curriculares restritas a intenções.

Analisar narrativas daqueles que colocaram o projeto multicultural em prática significa ver contribuições, idéias e estratégias, mas também detectar dúvidas e contradições na consecução do multiculturalismo no cotidiano das práticas pedagógicas. Longe de inviabilizar as experiências em questão, os silêncios, vibrações, êxitos e fracassos nas diversas formas de tradução de currículos multiculturais “formais” para currículos multiculturais “em ação”, nas experiências de formação docente multicultural, podem representar subsídios para o aprimoramento de políticas e práticas comprometidas nessa linha, bem como tensionar e ressignificar posturas teóricas voltadas a projetos multiculturais emancipatórios. Em tempos de projetos neoliberais excludentes, racismo, indiferença e violência contra o “outro”, a formação de professores sensíveis à pluralidade identitária e forjadores de práticas discursivas desafiadoras da homogeneização e da cristalização das diferenças torna-se tarefa urgente.

Nota

1. Este artigo é um produto da pesquisa “Multiculturalismo e Educação”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação, PROEDS, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, com o apoio do CNPq. Versão preliminar do mesmo foi apresentada no GT Currículo, 22ª Reunião Anual da ANPêd, Caxambu, setembro de 1999.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, H. K., *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BURBULES, N. & RICE, S., Diálogo Entre as Diferenças: continuando a conversação, in T. T. da Silva (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- CABELLO, B. & BURSTEIN, N. D., Examining Teachers' Beliefs About Teaching in Culturally Diverse Classrooms, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 4, p.p 285 - 294, 1995.
- CANEN, A., Competência Pedagógica e Diversidade Cultural: eixo na formação de professores?, *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, pp. 89 - 107, 1997a.
- _____. Formação de Professores: diálogo das diferenças, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 5, n. 17, pp. 477 - 494, 1997b.
- _____. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares, GT Currículo, 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro 1998.
- _____. The Challenges of Conducting an Ethnographic Case Study of a United Kingdom Teacher Education Institution, *Journal of Teacher Education*, v. 50, n. 1, pp. 50 - 56, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M., Uncertain Allies: Understanding the Boundaries of Race and Teaching, *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 4, pp. 541 - 570, 1995.
- FINNEY, S. & ORR, J., "I've really learned a lot, but...": cross-cultural understanding and teacher education in a racist society, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 5, pp. 327 - 333, 1995.
- GRANT, N.D.C., Some Problems of Identity and Education: a comparative examination of multicultural education, *Comparative Education*, v. 33, n. 1, pp. 9 - 28, 1997.
- JENNINGS, T. E., Developmental Psychology and the Preparation of Teachers Who Affirm Diversity: strategies promoting critical social consciousness in teacher preparation programs, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 4, pp. 243 - 250, 1995.
- KRAMER, S., Linguagem, Cultura e Alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie, Sessão Especial "Linguagem, Cultura e Alteridade", 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro 1998.
- LOPES, A., Currículo, Conhecimento e Cultura: construindo tessituras plurais, in A. Chassot & R. J. Oliveira (orgs.) *Ciência, Ética e Cultura na Educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998.
- McLAREN, P., *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- _____. A Luta por Justiça Social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos, *Pátio: Revista Pedagógica*, ano 2, n. 6, pp. 8 - 11, 1998.
- MOREIRA, A. F., A Crise da Teoria Curricular Crítica, in M. V. Costa (org.) *O Currículo: nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: De Paulo Editora Ltda, 1998.
- MARSHALL, P. L., Toward Developmental Multicultural Education: case study of the issues exchange activity, *Journal of Teacher Education*, v. 49, pp. 57 - 65, 1998.
- MEYER, D. E., Etnia, Raça e Nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais, in M. V. Costa (org.) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- NOEL, J. R., Multicultural Teacher Education: from awareness through emotions to action, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 4, pp. 267 - 274, 1995.
- OLIVEIRA, R. J., *Utopia e Razão*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, T. T., A Poética e a Política do Currículo como Representação, GT Currículo, 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro 1998.

TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K., Preparing Teachers for Cultural Diversity, *Journal of Education for Teaching*, v. 19, n. 4, pp. 113 - 125, 1993.

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

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Av. Pasteur, 250 - Fundos
Praia Vermelha
22290-240 – Rio de Janeiro – RJ
Tel/fax: (0xx21) 295 3246
E-mail: canen@ufrj.br



24(2):103-122
jul./dez. 1999

ENSINO DE HISTÓRIA, TELEVISÃO E PLURALIDADE CULTURAL: (re)pensando relações¹

Aléxia Pádua Franco

RESUMO – *Ensino de História, televisão e pluralidade cultural: (re)pensando relações.* Inicialmente, discuto a atual preocupação de teóricos da educação e da cultura em criar um vínculo maior entre a escola e a televisão. Depois, inserindo-me nesta preocupação, apresento, em linhas gerais, os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa que realizei para pensar a relação entre o ensino de História e os programas televisivos. Finalmente, exponho as conclusões da pesquisa, analisando como as diferentes representações de pluralidade cultural circulam entre esses dois espaços culturais investigados e, refletindo, a partir daí, como o ensino de História pode incorporar os produtos culturais da televisão.

Palavras-chave: *televisão, ensino de História, pluralidade cultural, metodologia de ensino.*

ABSTRACT – *Teaching of History, television and cultural plurality: (re)thinking about the relations.* First of all, I discuss the present worries of educational and cultural experts to create a larger link between school and television. Afterwards, getting in these worries, I show, in a general way, the theorico-methodological postulates of the research which I had made in order to think over the relation between teaching of History and the TV programs. Finally, I present the conclusions of the research, analyzing how the different cultural plurality representations go through both cultural spaces, which I had investigated and considering, from this point, how teaching of History can incorporate the cultural products of television.

Key-words: *television, teaching of History, cultural plurality, teaching methodology.*

Introdução

Neste texto pretendo refletir sobre a construção de uma relação entre distintos lugares culturais — TV e escola — visando uma melhor compreensão dos desafios que constroem atualmente a educação escolar no geral e o ensino de História especificamente.

Televisão e escola são dois lugares sociais e culturais distintos que se comunicam com seus receptores através de relações de poder e saberes diferenciados. No entanto, dentro de suas especificidades, ambos participam da socialização dos indivíduos, reforçando, criando, divulgando estilos de vida, comportamentos sociais, sensibilidades, identidades culturais. Assim, não me detenho, valendo-me de uma abordagem comparativa, nas particularidades que separam tais lugares e seus discursos. Ao contrário, procuro, através da análise daquilo que circula entre eles — ou seja, das representações sobre as sociedades e os homens no tempo e no espaço — estabelecer uma ponte que possa informar sobre as apropriações da televisão e suas produções pela escola e pelo ensino de História.

Nessa direção, teóricos do campo cultural e pedagógico, preocupados com a crescente influência dos meios de comunicação de massa na formação e informação de crianças, jovens e adultos, têm ressaltado, freqüentemente, a necessidade de a educação escolar sofrer modificações no sentido de construir uma relação crítica com as produções culturais da mídia e, dessa forma, estimular os estudantes dos diferentes níveis de ensino a delas se apropriarem criticamente.

De Certeau (1995, p. 101-143), ao discutir as atuais relações entre cultura e escola² mostra como hoje, diferentemente do século XIX, a escola não mais centraliza a cultura, a divulgação do saber. Os estudantes não constroem seu conhecimento apenas a partir do que seus professores ensinam; eles mesclam essas informações com as que recebem de outros setores culturais como a mídia, a família, a igreja, os sindicatos, os partidos. Assim, tem havido um certo descrédito em relação ao saber produzido e divulgado pela escola e uma cobrança de grupos sociais para que ela se reestruture a fim de continuar exercendo o seu papel de integrar os jovens à sociedade. Isso tem gerado insegurança e frustração entre muitos professores que, para se protegerem, fecham-se para esses novos espaços de informação e cultura, tornando-se mais rigorosos na transmissão dos saberes tradicionais, como se estes fossem superiores aos outros.

Diante desse quadro, De Certeau critica a reação dos professores, sugerindo que a escola busque relacionar-se com os diferentes setores culturais, como a televisão, não para consumir passivamente os seus produtos, mas constituindo-se em um núcleo crítico que enfatize a pluralidade de pontos culturais e discuta melhores formas de os indivíduos se relacionarem com as informações e saberes por eles difundidos.

Atualmente, a escola [...] pode se tornar o lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola. No passado, a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares (De Certeau, 1995, p. 138).

Muitos teóricos da educação têm, por sua vez, alertado para a necessidade de a escola e os professores não ficarem alheios à crescente influência que os meios de comunicação de massa têm exercido sobre as crianças e jovens. Nesse sentido, Moreira e Silva (1995, p. 32-3), após constatarem que “o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a ‘cultura popular’ (televisão, música, videogames, revistas) tem constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens”, defendem que, “embora pouco saibamos sobre como essa situação pode ser modificada, podemos esperar que essa questão logo se torne uma das mais importantes no âmbito da teorização educacional crítica”.

No Brasil, foram desenvolvidas várias pesquisas (Fusari, 1985; Mello, 1985; Franco, 1987; Rezende e Rezende, 1989; Rocco, 1989; Penteado, 1991; Fischer, 1993; dentre outras) que, após analisarem o processo de produção e difusão da mensagem audiovisual como a da televisão, o significado de diferentes programas televisivos, sua influência sobre crianças e jovens, defendem que a escola, ao invés de ignorar as produções culturais veiculadas pela TV, deve integrá-las, de forma crítica, aos diversos conteúdos que ministra. Assim, sugerem, de forma genérica ou com aplicações concretas e relatos de experiências, múltiplas maneiras de a escola colaborar na formação de telespectadores críticos, partindo do pressuposto de que “as linguagens audiovisuais, principalmente veiculadas pela TV, estão presentes no hábito cotidiano dos educandos, exercendo uma forte influência formadora, na qual a escola não pode deixar de interferir” (Franco, 1987, p. I).

Em relação à História — disciplina escolar analisada mais de perto na pesquisa que deu origem a este texto — houve, nas últimas décadas, um aumento considerável de investigações que relacionam seu ensino e pesquisa com as linguagens de diferentes veículos da indústria cultural como o cinema, rádio, literatura, obras de arte, informática, música, imprensa e, também, a televisão. Muitas propõem a utilização de suas produções culturais como documentos históricos, levantando e discutindo as representações aí construídas sobre um certo contexto histórico³.

Bergman (1989/90), quando discute os objetivos e objetos de investigação da disciplina científica por ele denominada “Didática da História”, ressalta a importância de ela analisar não só a exposição e representação da história feitas no espaço escolar, mas também no extra-escolar (cinema, televisão, vídeo, rá-

dio, imprensa). Sugere que isso deve ser feito com a intenção de se perceber que consciência histórica cada um desses espaços forma, seu significado na práxis social e, a partir daí, propor alternativas para a construção de um saber histórico que proporcione um conhecimento mais crítico do vivido, uma formação histórico-política que influencie a luta por maior liberdade, por mudanças nas condições de vida da maioria.

Essa tendência presente em estudos da cultura, da educação escolar em geral e do ensino de História especificamente também aparece em recentes propostas curriculares oficiais, como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para o ensino fundamental, que o MEC tem elaborado desde 1995.

O relatório elaborado no início do processo de criação dos PCNs sobre as propostas curriculares oficiais das diferentes disciplinas ministradas no ensino fundamental, ao analisar os programas de História em vigor em várias regiões do Brasil, afirma que a influência dos meios de comunicação de massa na formação dos jovens e das crianças exige mudanças curriculares: "...diversidade cultural, problemas de identidade social e as questões impostas pelos jovens 'formados' pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm exigido mudanças substantivas nos programas curriculares [de História]..." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, out.1995, p. 98).

Os PCNs sobre os Temas Transversais, preocupados em inserir na escola a discussão dos valores e atitudes dos alunos, sugerem igualmente a leitura crítica dos meios de comunicação de massa como a televisão.

Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de TV trará à tona suas mensagens - implícitas ou explícitas - sobre valores e papéis sociais. [...] A análise crítica dos diferentes materiais usados em situações didáticas, discutindo-se em classe, contrapondo-se a outras possibilidades e contextualizando-os histórica, cultural e socialmente, favorecerá evidenciar os valores que expressam, mostrando as formas como o fazem.

Isto é mais interessante do que simplesmente rejeitá-los quando negativos, porque favorece o desenvolvimento da capacidade de analisá-los criticamente, de tal forma que os alunos, na medida de suas possibilidades e cada vez mais, os compreendam, percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito dos valores que elegem para si (Brasil, 1997a, p. 48).

Também a versão preliminar do documento introdutório aos PCNs para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental defende que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos que os alunos elaboram a partir da TV e os saberes escolares: "...os alunos têm acesso a muitas informações através desse meio (a televisão) e constroem conhecimentos espontaneamente a partir delas. Na escola é possível provocar situações que permitam atribuir outros significados a

estes conhecimentos e também a construção de outros saberes a partir destes...” (Brasil, 1997b, p. 141-142).

Dessa forma, percebe-se que, em diversas frentes, aponta-se para a necessidade de a escola considerar as mensagens, valores e informações transmitidos pelos meios de comunicação de massa como a televisão, analisando-os criticamente com os alunos.

Inserindo-me nessas preocupações, pretendo aqui refletir sobre como o ensino de História pode incorporar as produções da televisão. Assim, como já explicitado, para além das especificidades que os distinguem enquanto lugares e discursos culturais, busco privilegiar as conexões e circularidades entre esses dois espaços de formação e informação cultural.

O caminho escolhido para realizar tais reflexões baseia-se na hipótese de que tanto a televisão quanto o ensino de História produzem e veiculam, incessantemente, representações do mundo social, ou seja, conforme Chartier (1988, p.17-18), configurações intelectuais, históricas e sociais através das quais os indivíduos apreendem e constroem o seu mundo. A partir daí, penso as relações entre esses lugares culturais através da identificação das representações presentes em cada um deles e da análise das aproximações e diferenças entre as formas como ambos se apropriam dessas representações para legitimar, definir ou questionar certos projetos e práticas sociais.

Dentre as várias representações que constituem e constroem nossa realidade social, optei por investigar as de pluralidade cultural, pois estas têm sido, de múltiplas maneiras, privilegiadas nas produções dos meios de comunicação de massa, nas produções historiográficas, nas teorias educacionais e nas propostas curriculares para o ensino fundamental de História e de outras disciplinas. Busco, portanto, compreender as conexões e circularidades entre a televisão e o ensino de História através, principalmente, da discussão de como ambos constroem as representações das relações entre o “nós” e os “outros”, entre os vários grupos sociais e culturais que coexistem no presente e entre estes e aqueles que viveram em tempos históricos diferentes.

Em síntese, neste texto apresento as conclusões de uma pesquisa que teve como objetivo central (re)pensar as formas possíveis de apropriação dos produtos culturais da televisão pelo ensino de História, analisando como as representações de pluralidade cultural circulam entre esses dois espaços culturais e, a partir daí, avaliando as experiências e propostas já existentes da relação TV-escola. Para tanto foram investigados, no ano de 1996, programas de televisão selecionados como seus “preferidos” por alunos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e registros das aulas de História para eles ministradas⁴.

Representações de pluralidade cultural em circulação

Representar a pluralidade cultural é representar as interações, as convergências e oposições que se estabelecem inter e intra diversos grupos étnicos, raciais, regionais, religiosos, etários, sexuais, de gênero, de classe social que coexistem no presente e entre estes e aqueles que viveram em outros tempos históricos. As aulas de História e os programas de televisão investigados, ao apropriarem-se de, produzirem e veicularem representações de pluralidade cultural, não consideram todos esses grupos sociais e culturais, mas alguns deles. As primeiras privilegiam as relações entre diferentes classes sociais (senhores/escravos; proletariado/burguesia; servos/senhores feudais) e etnias (índios/brancos; negros/brancos), apesar de esporádica e dispersamente referirem-se a grupos religiosos, etários e às relações de gênero. Os últimos enfatizam uma gama maior de grupos sociais e culturais, representando diferenças étnicas, regionais, de gênero, de faixa etária, de padrão estético.

Apesar de não enfatizarem as mesmas diferenças culturais e sociais, tanto o ensino de História quanto os programas de televisão referem-se não somente aos grupos dominantes (brancos, ricos, homens), mas também aos grupos marginalizados e dominados como índios, negros, pobres, mulheres, gordos. No entanto, veiculam múltiplas representações das relações entre esses grupos, cada uma das quais não é privilégio de um ou outro espaço cultural, mas circulam entre eles.

Em algumas aulas de História e programas televisivos prevalecem as representações que tratam um determinado grupo como naturalmente mais poderoso e capaz do que os outros, forjando a existência de uma cultura superior, desqualificando as práticas sociais e culturais de outros sujeitos, tratando-as como indignas e inferiores. Assim, concebe-se a história como sendo obra de alguns poucos privilegiados e as desigualdades sociais, as relações de exploração, opressão e discriminação são dissimuladas ou justificadas como se fossem consequência da passividade e incapacidade inata dos indivíduos que não conseguem atingir a cultura superior. Representações que reforçam o *status quo* e que são denominadas por Forquin (1993, p. 143) de “universalismo etnocêntrico e dominador”.

*Sai de Baixo*⁵ constrói o seu humor a partir dessas representações, banalizando-as e naturalizando-as. Ri-se, principalmente, das difíceis condições de vida dos negros, índios, pobres, nordestinos, empregados e das humilhações que esses grupos sociais e as mulheres sofrem por parte dos homens, dos patrões, dos brancos e ricos. Há inúmeros exemplos disso. Magda, um dos personagens do programa, representa a mulher sensual e com pouca inteligência que aceita alegremente ser tratada como mero objeto sexual por seu marido Caco, submetendo-se às suas agressividades. Ribamar e Edileusa, empregados que trabalham no apartamento onde desenvolvem-se todos os episódios do progra-

ma, são desprezados e explorados explicitamente por seus patrões Caco e Cassandra que referem-se a eles como “animais”, “criadagem”, “vassalos”. Estes também consideram Ribamar menos capaz e preguiçoso por ele ser um cearense retirante. Caco, um *bon vivant*, branco e loiro, faz constantes comentários depreciativos sobre os negros, pobres, índios e idosos. Há poucas passagens que ridicularizam essas manifestações de exploração e discriminação, como aquelas em que Ribamar e Edileusa não obedecem às ordens dos patrões, ressaltam o valor da cultura dos nordestinos, índios e negros, destacam os problemas da cultura urbano-industrial. Essas, no entanto, são tão esporádicas que não conseguem romper a hegemonia das cenas preconceituosas e efetivar-se como uma crítica. Além disso, as cenas que mostram Vavá, o dono do apartamento, relacionando-se amistosamente com Ribamar e Edileusa, seus funcionários, apesar de contraporem-se à exploração explícita destes por Caco e Cassandra, fazem um elogio às “relações de favor” entre patrões e empregados, justificando e harmonizando as relações entre classes sociais desiguais.

A maioria das aulas de História investigadas também são calcadas nesse “universalismo etnocêntrico e dominador”. Ao discutirem as relações entre índios, negros e brancos europeus no período da colonização do Brasil, privilegiam as ações dos colonizadores, referindo-se aos negros e índios apenas quando estes interferem, de alguma maneira, nos empreendimentos europeus. Justificam a exploração dos primeiros pelos últimos como necessária para a realização de seus “projetos civilizadores” na América, não analisando o que esses projetos significaram para a cultura indígena e africana. Enfim, estuda-se a história pela ótica dos europeus, silenciando as organizações e experiências sociais próprias dos grupos por eles dominados.

Outras aulas de História e programas televisivos rompem com essas representações que destacam um determinado grupo social e cultural como naturalmente superior aos outros, como apresentando o modelo ideal de comportamento. Abrem brechas para o questionamento da normalidade da ordem social vigente, discutindo as complexas relações de poder entre diferentes grupos sociais, seus encontros e desencontros, seus pactos e conflitos. Enfim, constroem representações de pluralidade social com um procedimento semelhante ao que Silva (1995, p. 196) propõe e designa de “multiculturalismo crítico”.

*Brasil Legal*⁶ trata da complexidade das interações entre diversos grupos sociais e culturais ao apresentar, através de seus entrevistados, múltiplas representações de pluralidade cultural – as que acreditam na superioridade inata de alguns grupos, as que defendem o isolamento de outros para terem suas tradições preservadas, as que buscam a harmonia entre grupos sociais desiguais – criticando as mais discriminatórias, preconceituosas e sectárias. Contrapõe o machismo presente nas famílias judaicas, mulçumanas e também de jovens da cultura urbano-industrial às experiências de mulheres que lutam contra as relações em que os homens posicionam-se como superiores. Mulheres que ocupam,

com feminilidade, profissões consideradas de monopólio masculino (motorista de ônibus, carteiro); outras que relatam como construíram sua independência financeira sem depender dos maridos ou companheiros. Critica a padronização estética que determina o magro como o ideal de beleza, afirmando que é mais gostoso abraçar os gordos e mostrando a resistência de um deles para se enquadrar nesse padrão ao comentar sobre o prazer de comer e ironizar que “quem come mais fica com o fígado afetado e, por isso, pensa mais, torna-se mais crítico”. Questiona práticas de alemães do sul do Brasil que, às custas do isolacionismo, procuram manter sua cultura de origem intacta. Isso ocorre, por exemplo, quando discute, com um deles, como sua tradição de produzir artesanalmente farinha de mandioca e biju não é um costume puramente alemão, mas originário do contato com os índios no passado. Esse programa também destrói as representações que procuram impor-se a todos os elementos culturais de um grupo social específico e criar uma homogeneidade cultural no Brasil. Faz isto ressaltando as diferenças e as especificidades das várias classes sociais, estruturas familiares, crenças religiosas, grupos étnicos, costumes regionais e manifestações culturais que coexistem no país. Enfim, não veicula apenas representações de mundo social ligadas aos interesses das classes dominantes de nossa sociedade, mas mostra culturas diferentes e resistentes a elas. Às vezes, ao fazer isto, constrói representações de pluralidade cultural denominadas por Giroux (1993, p. 56-7) de “pluralismo liberal brando”, ou seja, expõe as diferenças sociais e culturais como se elas ocupassem o mesmo espaço na sociedade, não discutindo suas relações desiguais de poder. No entanto, também pode incentivar o telespectador a refletir sobre a complexidade e multiplicidade de nossa sociedade e a analisar as relações de oposição e convergência intra e entre os diferentes grupos sociais e culturais apresentados.

Mesmo o programa *Sai de Baixo*, no qual prevalecem representações preconceituosas e discriminatórias, às vezes apresenta cenas que tratam dos encontros e desencontros entre diferentes grupos, mostrando como um mesmo indivíduo tem múltiplas identidades que o fazem experimentar contraditórias relações sociais. A personagem Cassandra é exemplar: como patroa explora e humilha a empregada, mas como mulher une-se a ela para lutar contra a violência masculina; como idosa sofre humilhações por parte de seus parentes e funcionários.

Algumas experiências de ensino de História investigadas também dão voz aos diferentes grupos sociais e culturais que participam da história do Brasil, sem representar um deles como naturalmente superior e nem construir relações cordiais entre eles. Apresentam as especificidades de cada um desses grupos, suas diferenças e conflitos internos, discutem suas interações, através da análise de suas relações de poder, de suas oposições e convergências. Assim, no estudo da colonização do Brasil e da América, ao invés de destacarem e justificarem os empreendimentos dos colonizadores europeus, referindo-se aos negros e índios

apenas como seus coadjuvantes, trabalham as diferenças existentes intra e entre as organizações sociais desses três grupos étnicos, as relações de exploração e resistência estabelecidas entre eles, as modificações que seus encontros e desencontros acarretaram, em graus diferentes, em cada uma dessas culturas. Além de estudarem como e por que algumas nações européias envolveram-se com a colonização, analisam como os negros na África e os índios na América organizavam-se antes da chegada dos brancos, sua diversidade cultural. Questionam o caráter civilizador dos investimentos dos europeus no continente americano, discutindo como eles efetivaram-se às custas da exploração e destruição de outros povos. Destacam a resistência dos negros e índios para preservar sua organização social e reconquistar sua liberdade, mas também os pactos que, certas vezes, faziam com os europeus para lutar contra tribos inimigas.

Enfim, entre as aulas de História e os programas de televisão investigados circulam múltiplas representações de pluralidade cultural. Algumas que se referem a um grupo social como sendo naturalmente mais poderoso e capaz do que os outros, legitimando a ordem social vigente e naturalizando as desigualdades nela existentes; outras que permitem o questionamento dessa ordem, ao analisar as complexas interações entre os diferentes grupos sociais e culturais, suas diferenças e semelhanças, seus apoios e exclusões, suas relações de poder, de dominação e resistência. Esses dois espaços culturais também representam de diferentes formas a alteridade cultural no tempo, ou seja, as permanências e rupturas, as semelhanças e diferenças entre o passado e o presente, entre grupos sociais e culturais de diferentes tempos históricos.

O programa *Sai de Baixo* e grande parte das aulas de História investigadas quase não a consideram. As últimas estudam o passado pelo passado, encadeando os acontecimentos históricos em uma seqüência cronológica linear que não é interrompida para discutir as diferenças e semelhanças entre, de um lado, o tempo histórico e a organização social estudados e, de outro, as experiências sociais dos alunos. O primeiro constrói o seu humor apropriando-se de situações sociais do presente. Quando se refere ao passado, comparando as condições de trabalho da empregada doméstica com as dos escravos negros, representa a continuidade entre o passado e o presente, a permanência das relações de dominação e exploração, normalizando-as, naturalizando-as. É precisamente essa continuidade que foi enfatizada numa das poucas vezes que uma das experiências de ensino de História analisadas procurou relacionar organizações sociais de diferentes tempos históricos, destacando os legados culturais das “primeiras civilizações” (egípcios, mesopotâmicos, persas, hebreus) para os povos do Ocidente.

A alteridade cultural no tempo é mais trabalhada no programa *Brasil Legal* e naquele ensino de História preocupado em dar voz a diferentes grupos sociais e culturais. Este estabelece um permanente diálogo entre o passado e o presente, problematizando, através do estudo do passado, a realidade social dos alu-

nos, enfatizando as permanências e rupturas, semelhanças e diferenças entre culturas e organizações sociais de vários tempos históricos. Por exemplo: analisa o atual racismo em relação ao negro procurando suas origens na escravidão moderna; relaciona os primeiros agrupamentos humanos e a sociedade urbano-industrial, não buscando evoluções ou deteriorações, mas discutindo sobre suas diferenças; estuda as organizações indígenas antes do contato com os “homens brancos” e nos dias de hoje, observando o que mantêm de suas tradições e em que mudaram após o confronto com uma organização social diferente. *Brasil Legal* mostra a multiplicidade de tempos históricos no próprio presente, em que o tradicional (brinquedos artesanais, manifestações folclóricas, meio de transporte animal) existe ao lado do moderno (brinquedos eletrônicos, cultura de massa, meios de transporte automatizados). Além disso, apresenta, através de seus entrevistados, diferentes representações da alteridade cultural no tempo. Alguns, como uma descendente da família real portuguesa, prendem-se ao passado, não reconhecendo as transformações ocorridas, procurando naturalizar e, assim, perpetuar suas tradições e o poder que um dia tiveram. Outros, como membros de famílias tradicionais que se preocupam com a preservação de sua memória, romantizam o passado, tratando as mudanças do presente como deterioração. Ao contrário, há aqueles que, como a garota que comenta sobre a maior liberdade que as mulheres têm nos dias de hoje, consideram as transformações ocorridas entre o passado e o presente uma evolução. Existem ainda os que, como o poeta nordestino que divulga seus textos de cordel na Internet, não defendem nem a tirania do novo, nem a romantização do passado, mas o convívio entre o antigo e o novo.

Finalmente, a partir da análise dessas múltiplas representações de pluralidade cultural que circulam entre as aulas de História e os programas de televisão, evidencia-se que nenhum espaço cultural é neutro ou totalmente coeso. Se, por um lado, as informações que veiculam não são desvinculadas de práticas e projetos sociais, por outro, não há aquele que difunde exclusivamente representações que reforçam a ordem vigente, suas relações de exploração e discriminação em oposição àquele que apenas a questiona, mostrando suas contradições. Isto é, não há um espaço cultural privilegiado da “boa educação”, crítica e reflexiva, que revela mais fidedignamente a complexidade da realidade social e, por isso, deve desmitificar as representações alienantes e escamoteadoras do real produzidas em outros espaços. Tanto o ensino de História quanto a televisão, respeitando suas especificidades, apropriam-se de múltiplas maneiras das representações de mundo social que coexistem socialmente, constituindo-se como lugares ambíguos e tensos, que articulam continuamente uma luta de representações que ora favorecem a manutenção do *status quo*, ora deixam brechas para seu questionamento, definindo diferentes práticas e projetos sociais. Essa idéia constitui o princípio que norteou a sucinta avaliação, apresentada a seguir, das

propostas de relação TV/escola já elaboradas por outros pesquisadores e das metodologias de ensino e atividades com produtos midiáticos desenvolvidas nas aulas de História.

Ensino de História e televisão: uma inter-relação

De acordo com as reflexões anteriores, percebemos a impropriedade das propostas que defendem uma relação de mão única entre a escola e a televisão, como se a primeira fosse o local da verdadeira reflexão e sabedoria capaz de alertar os estudantes contra os prejuízos da segunda, sua influência alienante, desmascarando as falsificações, ilusões e manipulações por ela veiculadas⁷. Também revelam-se como igualmente impróprias as experiências de educação escolar que utilizam os programas televisivos ou outros produtos da indústria cultural como se fossem neutros, apenas para enriquecer as informações dos professores ou motivar o aluno, prender sua atenção⁸. Lima (1997, p. 189-192) discute como muitas professoras de História fazem isso, acreditando estar, assim, rompendo com o ensino tradicional limitado ao livro didático. Para a autora, essas práticas, na verdade, não contribuem para a construção de aulas de História mais críticas.

Concluimos, então, que uma escola e um ensino de História preocupados em formar cidadãos que estabeleçam uma relação mais crítica com o conhecimento e com sua realidade social precisam apropriar-se dos produtos dos meios de comunicação de massa, mas não apenas como material lúdico, neutro e nem fazendo uma crítica externa a eles como se fossem naturalmente alienantes. Pelo contrário, devem construir um diálogo com as diferentes representações por eles veiculadas, sem buscar designar *a priori* o *locus* das verdades e o das mentiras, mas ajudando os alunos a inter-relacionarem criticamente as várias e contraditórias representações que circulam diferentemente inter e intra distintos espaços culturais e, a partir daí, conhecerem os múltiplos e contraditórios projetos e práticas sociais que elas legitimam, definem ou questionam para, finalmente, posicionarem-se consciente e autonomamente em relação a eles. Ou seja, os produtos da cultura de massa devem ser tratados como construções históricas que participam da constituição do mundo social, às vezes reforçando o *status quo*, às vezes incentivando o seu questionamento. Isso possibilita que o ensino de História, além de contribuir para a formação de telespectadores que não absorvem os conteúdos dos programas televisivos como verdades inquestionáveis, discuta, com o auxílio desses programas, as complexidades, contradições das sociedades e do presente, a multiplicidade de representações de mundo social nele existentes. Como afirma Silva (1995b, p. 200),

(...) o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pelas novas mídias demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais - formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. Mistificação (...).

Essa relação entre o ensino de História e a televisão só é possível naquelas experiências didáticas apoiadas em metodologias de ensino que procuram romper o “monopólio da fala” do livro didático e do professor, incentivando o gosto pela discussão de diferentes pontos de vista, a reflexão dos alunos, a possibilidade da apropriação crítica dos conhecimentos históricos.

Um ensino de História que não considere o aluno uma tábula rasa e que, ao estudar um determinado tema, confronte múltiplas representações existentes sobre ele: as que os alunos conhecem fora do espaço escolar através da televisão e outros lugares sociais e outras ainda desconhecidas, como as de algumas produções historiográficas, apresentadas pelo próprio professor. Nesse confronto não se deve procurar definir quais representações são verdadeiras, quais são falsas, ilusórias. Deve-se, sim, descobrir suas diferenças ao representar o real, analisar a que grupos sociais, identidades culturais estão ligadas, quais projetos procuram legitimar. Por exemplo, ao estudar as relações de produção do sistema capitalista no Brasil, pode-se enfatizar as “relações de favor” estabelecidas entre patrões e empregados, entre membros de diferentes classes sociais, discutindo as diversas representações construídas sobre elas. As de cientistas sociais como Franco (1976), que as consideram perversas relações de dominação, pois fazem os dominados sentirem-se respeitados e conformarem-se com suas precárias condições de vida, com sua exploração. As de programas de TV como *Sai de Baixo*, que as reproduzem como sendo benéficas se comparadas com as relações hierárquicas impostas por patrões que não se preocupam com as necessidades de seus empregados e exigem, explicitamente, que eles os sirvam sem resistência. As vivenciadas pelos próprios estudantes em suas casas e/ou empregos. Na discussão, deve-se analisar a construção interna dessas representações, quais procuram manter e legitimar a ordem vigente, quais a questionam, e incentivar o posicionamento crítico dos alunos.

Nesse mesmo sentido, pode-se discutir as múltiplas representações de mundo social presentes nos próprios meios de comunicação de massa como a televisão. Tanto Napolitano (1997, p. 158-60) quanto Rovai (1995) sugerem examinar, nas aulas de História, como um mesmo assunto é abordado e apropriado de diferentes maneiras por vários programas televisivos. Os programas aqui

pesquisados – *Brasil Legal* e *Sai de Baixo* – também fornecem uma amostra de como isso é viável. Através deles pode-se analisar diferentes representações da pluralidade cultural no Brasil. Como já discutido anteriormente, o primeiro confronto várias representações – as que tratam um grupo social como naturalmente superior aos outros, as que criam um sectarismo de um grupo em relação aos outros, as que apresentam diferentes grupos sociais como se todos tivessem o mesmo espaço na sociedade, desconsiderando suas relações desiguais de poder – criticando explicitamente as mais preconceituosas e discriminatórias. O segundo, construindo seu humor predominantemente através de representações que banalizam as difíceis condições de vida e trabalho dos grupos marginalizados (empregados, pobres, negros, índios, mulheres) e desqualificam-nos como se carregassem um inferioridade inata, reforça a exploração, a desigualdade social, o preconceito. Para se trabalhar isso com os alunos, poder-se-ia selecionar, em cada um desses programas, algumas cenas que veiculam essas diferentes representações de pluralidade cultural e confrontá-las, procurando levantar as diferenças de abordagem entre *Sai de Baixo* e *Brasil Legal*. Como sugerem Gutierrez (1978), Penteadó (1991, p. 105-106) e Ferrés (1996, p. 99-100), as análises dessas cenas deveriam partir da apropriação que os próprios alunos fazem delas, das sensações e emoções que elas lhes causam, incentivando-os, depois, a reverem suas percepções iniciais através da discussão das diferentes interpretações surgidas entre eles, das críticas publicadas na grande imprensa e em obras acadêmicas.

Enfim, se o ensino de História e de outras disciplinas escolares limita-se à mera transmissão de conhecimentos elaborados e sistematizados, sem confrontá-los com outros saberes como aqueles com que os alunos entram em contato no seu cotidiano e através da cultura de massa, esses conhecimentos são absorvidos artificial e superficialmente, não colaborando para que os alunos repensem, revejam suas representações do mundo social. Como afirmam Le Pellec; Marcos-Alvarez (1991, p. 74), escrevendo sobre o ensino de História, “*apprendre, c’est modifier des représentations, [...] c’est construire un savoir à partir de ce que l’on sait déjà ou que l’on croit savoir, mais aussi à partir de ce que l’on est*”⁹. Ao discutir maneiras singulares de entender e pensar o mundo (as dos colegas, as suas próprias, as dos meios de comunicação de massa, as do conhecimento científico acumulado), os estudantes percebem que elas não são naturais, mas construções sociais que podem ser questionadas, criticadas e reelaboradas. Dessa forma, pode-se abrir caminhos para uma relação mais dinâmica entre os jovens e os programas de televisão. O primeiro contato mais sensorial, intuitivo entre eles, no qual o discurso televisivo parece neutro e inquestionável, pode ser, não imediatamente negado, mas reinterpretado com um segundo contato mais distanciado e reflexivo, quando as sensações e emoções provocadas pela linguagem audiovisual são racionalizadas, procurando-se primeiro analisar quais projetos sociais as representações por ela veiculadas

procuram legitimizar e, em seguida, posicionar-se em relação a elas. Isso não é realizado através de críticas externas, com a imposição de novos significados por professores que se colocam como porta-vozes do verdadeiro conhecimento histórico. Como já foi sugerido, os alunos são incentivados a fazer reflexões autônomas, a partir do confronto de diferentes representações de mundo social, produzidas em múltiplos espaços culturais, por vários grupos sociais. Assim, acredita-se que o ensino de História pode contribuir para a formação de telespectadores mais críticos¹⁰ que revisam seu entendimento inicial das formas simbólicas consumidas e, a partir daí, refletem e posicionam-se sobre as relações de poder presentes na sua vida social e das quais as representações da mídia fazem parte. Fischer (1993, p. 85), ao esboçar sua proposta para a “qualificação do receptor”, defende que:

(...) independente de haver ou não mensagens dinamizadoras, é fundamental que o receptor adquira o máximo de habilidades a fim de se tornar mais dono do que vê e recebe. Não se trata, evidentemente, de eliminar a fantasia, nem de o espectador passar a racionalizar tudo o que vê, nem ainda de controlar emoções, projeções e identificações diante da TV. O que se propõe, sim, é que ele aprenda a usufruir mais criadoramente das mensagens que lhe chegam, sendo capaz de vivê-las em vários níveis, desde sua recepção pura e simples, até o exercício crítico e valorativo sobre elas.

Dessa maneira, o ensino de História pode romper com dois limites encontrados tanto na linguagem televisiva quanto em algumas aulas de História: o monopólio da fala dos emissores (televisão, professor, livro didático) e a fragmentação do saber. O primeiro é ultrapassado quando se incentiva os jovens a não se apropriar das representações veiculadas por diferentes espaços culturais como verdades neutras e incontestáveis, mas a discutir a que projetos sociais elas estão vinculadas, confrontá-las com outras e posicionar-se criticamente em relação a elas. Fazer isso também contribui para que os saberes desconectados, descontextualizados da televisão e da educação escolar adquiram um sentido maior, ultrapassando seu imediatismo e fragmentação e sendo relacionados ao processo histórico, à totalidade social e seus jogos de poder.

As aulas de História também podem utilizar os programas de televisão para suscitar debates sobre problemas atuais, sobre as contradições e relações de poder do presente, promovendo o diálogo entre os estudos do passado e a realidade vivenciada pelos alunos. O programa *Brasil Legal*, por exemplo, abre várias brechas para se discutir a complexidade da sociedade brasileira ao apresentar múltiplos tempos históricos que coexistem no presente, diferentes estruturas familiares, relações de gênero, manifestações culturais, representações de pluralidade cultural. Nesse mesmo sentido, o documentário *Xingu* da Rede Manchete de Televisão foi incorporado às aulas de História de uma das escolas pesquisadas para desencadear análises sobre a diversidade das comunidades

indígenas no Brasil atual e seus conflitos com os “brancos”, relacionando-as com os estudos sobre índios no período pré-colombiano. É importante ressaltar que essas atividades devem pautar-se nos mesmos pressupostos defendidos anteriormente: os programas estudados não devem ser tratados como ilustrações fidedignas de um real exterior, mas como construções sociais e históricas, representações; a sua interpretação deve partir das emoções e sensações que eles causam nos estudantes, as quais devem ir sendo racionalizadas através do debate coletivo entre alunos e professores.

Essa última ressalva baseia-se na idéia de que se deve buscar uma complementariedade entre as diferentes estruturas cognitivas e perceptivas que a linguagem da televisão e da escola estimulam: a primeira, audiovisual, estimula mais a percepção intuitiva; a segunda, predominante verbal e escrita, privilegia o pensamento e a razão. Essas particularidades do espaço cultural televisivo e escolar precisam ser consideradas por aqueles que se preocupam em estabelecer relações entre a educação formal e os produtos culturais difundidos pelos meios de comunicação de massa. Não se deve procurar igualar, reduzir um ao outro, nem privilegiar um em detrimento do outro. Por um lado, ao incorporar os textos televisivos em sala de aula, não se pode ignorar ou querer eliminar a emoção e sensibilidade que desencadeiam. Como diz Ferrés (1996, p. 99), “se a experiência da televisão é, freqüentemente, negativa porque deixa a reflexão de lado, a sua integração à escola costuma sê-lo porque deixa a emoção de lado”. Por outro lado, a escola, procurando atrair e motivar os estudantes, não deve limitar-se à linguagem audiovisual, negligenciando o saber mais racional, conceptual da linguagem escrita, que pode sistematizar e discutir com maior profundidade o conhecimento socialmente acumulado. Precisa relacionar o que ensina com as experiências vivenciadas cotidianamente pelos alunos, porém sem apenas reforçar o que eles já aprendem em outros espaços sociais. É necessário que a escola abra novos horizontes, confrontando aquelas experiências cotidianas com outros saberes, outras estruturas cognitivas e perceptivas, outras estéticas. Segundo Forquin (1993, p. 169):

(...) a idéia essencial que parece poder ser defendida [...] é a de uma “oferta cultural escolar” original [...] que de um lado não pode ser independente de uma “demanda cultural social” [...], mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda, nem se regular por ela, seguindo mimeticamente todas as suas expressões, todas as suas contradições e todas as suas metamorfoses. [...] A escola [...] é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas (...)

Enfim, as propostas aqui apresentadas de aproximação entre o ensino de História e os programas de televisão visam a aprofundar o senso crítico dos telespectadores em relação às representações veiculadas por esse meio de comunicação e imprimir um sentido maior à aprendizagem escolar: que esta não signifique somente a absorção superficial de verdades prontas, mas que, através do confronto de diferentes representações, contribua para que os estudantes repensem, reelaborem autonomamente suas próprias representações de mundo social, as quais influenciam suas práticas sociais. Acredito que, assim, seja possível contribuir para o desenvolvimento de uma educação escolar que se preocupe em formar indivíduos que se sintam sujeitos da história e do conhecimento.

A ampliação das experiências que efetivam essas propostas requer, no entanto, mudanças importantes nas condições de trabalho dos professores e na sua formação.

Em relação à formação, tanto os professores já atuantes quanto os que ainda freqüentam cursos de licenciatura precisam rever os referenciais teórico-metodológicos que se baseiam na transmissão de conhecimentos históricos como se eles fossem verdades absolutas, sendo incentivados a questionar sua neutralidade e universalidade através da apropriação profunda e crítica de diferentes correntes historiográficas e concepções epistemológicas. Essa necessidade é ressaltada por Soares (1989) e Lima (1997), que acreditam que só assim os professores podem repensar seus pressupostos, sua prática e fazer opções autônomas, claras e seguras de *o que e como* ensinar nas aulas de História. Quando esta dissertação alonga-se na discussão sobre as diferentes tendências e experiências do ensino de História, ela procura contribuir para isso, pois apresenta referências para que os professores conheçam e reflitam sobre as múltiplas possibilidades de se organizar esse ensino.

Além disso, como já propunha Fenelon desde a década de 80, é importante que os professores realizem pesquisa desde sua formação inicial, problematizando o presente e o passado, levantando e interpretando fontes. Dessa maneira, eles não se sentem meros consumidores/transmissores de verdades prontas e acabadas, mas sujeitos do conhecimento que se posicionam criticamente em relação aos já produzidos e até produzem novos. A partir daí, têm referenciais para discutir diferentes interpretações historiográficas e documentos junto aos seus alunos, incentivando-os a também ter uma relação dinâmica e crítica com o conhecimento.

Para analisar com os alunos as múltiplas representações veiculadas pelos meios de comunicação de massa como a TV e o funcionamento desta, ajudando-os a reelaborar a apropriação que fazem de seus produtos, os professores também devem formar-se como telespectadores críticos. Isto é, precisam dominar informações teóricas básicas sobre os vários estudos referentes à indústria cultural e ao funcionamento da linguagem televisiva, conhecer e discutir a recepção infanto-juvenil dos programas televisivos, refletir sobre sua própria re-

lação com os meios de comunicação de massa, investigar as representações de mundo social difundidas por suas produções. Fischer (1993, p. 86), Franco (1987, 1997), Rezende e Rezende (1989, p. 89-91), Fusari (1985, 1993, 1995), Napolitano (1997) e outros teóricos da comunicação e da educação preocupam-se muito com esse aspecto. As análises aqui empreendidas sobre a audiência televisiva dos adolescentes e aquelas relativas às diferentes abordagens da televisão e às diversas e contraditórias representações de pluralidade cultural presentes nos programas televisivos *Sai de Baixo* e *Brasil Legal* podem contribuir para essas reflexões.

Em relação às condições de trabalho, é necessário que os professores do ensino fundamental tenham mais tempo remunerado para planejar suas atividades escolares e pesquisar, ao invés de ocuparem todo o seu dia de trabalho ministrando um número excessivo de aulas. Assim, poderiam ler e discutir produções historiográficas, teorias educacionais e comunicacionais, rompendo o consumo quase que exclusivo de livros didáticos e paradidáticos e desenvolvendo uma apropriação mais crítica destes e das produções dos meios de comunicação de massa. Teriam também mais tempo e referenciais teóricos para levantar, decodificar, selecionar, em documentos históricos, obras historiográficas e didáticas, programas de televisão e outros produtos da cultura de massa, diferentes representações sobre um mesmo tema para discutir com seus alunos, não precisando ficar limitados às informações dos livros didáticos. Para efetivar essas atividades, os professores precisam também receber uma remuneração adequada para (sobre)viver dignamente e ter acesso aos produtos culturais acima mencionados. Além disso, precisam ter autonomia, não sendo obrigados, pela direção das escolas ou secretarias de educação, a seguir rigorosamente um livro didático ou um programa oficial de História que não considerem as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Enfim, as reflexões que aqui apresentei sobre as possíveis relações entre o ensino de História e a televisão, além de terem como imprescindíveis a valorização dos professores e a melhoria de suas condições de trabalho e formação, fundamentam-se na necessidade de a educação escolar considerar e confrontar os múltiplos saberes que interferem na formação dos adolescentes, tratando-os como representações de mundo social, construções históricas e sociais contraditórias e complexas. Representações que proporcionem o conhecimento e discussão da alteridade cultural no tempo, das permanências e rupturas entre o passado e o presente, dos múltiplos grupos sociais e culturais que participam do processo histórico, suas relações de poder, suas convergências e divergências.

Acredito que, assim, os estudantes possam alargar seu entendimento de “si” e do mundo em sua multiplicidade e dinamismo, apropriar-se criticamente dos conhecimentos que os cercam, adquirir gosto pela discussão, fazer opções políticas com maior clareza, autonomia e sentimento de comunidade, criar, enfim, perspectivas para se pensar e construir um futuro diferente — plural, mas não desigual.

Notas

1. Este texto contém partes de minha dissertação de mestrado intitulada “Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: (re)pensando relações”, defendida em dezembro de 1998, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Prof^a Dr^a Jacy Alves de Seixas.
2. O autor refere-se mais ao ensino universitário, porém suas reflexões são também válidas para os outros níveis de ensino.
3. Ver ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA (2:1995:Niterói). *Anais*. Niterói: EDUFF, 1995; ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA (2:1996:São Paulo). *Anais*. São Paulo: FEUSP, 1996; SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH (19:1997:Belo Horizonte). *Programas, Resumos e Informações*. Belo Horizonte: Ed. Santa Edwiges, 1997; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Catálogo dos Pesquisadores sobre Ensino de História*. Campinas: UNICAMP/FE/GPHE, 1997; BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997; CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA HISTORIOGRÁFICA. *Bibliografia Anual*. Mariana, n.1, jan./dez. 1994.
4. Para levantar esse corpo documental, foram entrevistados 72 alunos e seus respectivos professores de História, em três escolas de Uberlândia: uma escola pública de periferia, uma escola pública mais central e uma escola particular central. Assim, foram investigados 38 episódios do programa semanal *Sai de Baixo* e 09 do programa mensal *Brasil Legal* - todos episódios inéditos transmitidos no decorrer do ano de 1996. Em relação às aulas de História, foram coletados e analisados cadernos de alunos, livros didáticos adotados ou consultados pelos professores para planejar suas aulas, atividades avaliativas e de estudo.
5. Comédia de costumes produzida pela Rede Globo de Televisão desde 1996, a qual satiriza o cotidiano de uma família de classe média urbano-industrial, em São Paulo.
6. Programa humorístico produzido pela Rede Globo de Televisão de 1995 a 1998, o qual baseia-se em um humor jornalístico construído a partir do estranhamento que o telespectador sente ao defrontar-se com culturas e costumes diferentes dos seus, revelados por entrevistas realizadas pela apresentadora Regina Casé com homens e mulheres comuns e anônimos de diversas regiões, faixas etárias, grupos étnicos e sociais do Brasil que nem sempre representam o padrão cultural das sociedades modernas, urbano-industriais.
7. Erausquin; Mattila; Vázquez (1983) assumem posições nesse sentido.
8. Moran (1991), quando faz sugestões específicas para a utilização da televisão na escola (p. 19-26), apresenta propostas nesse sentido.
9. “Aprender é modificar representações, [...] é construir um saber a partir do que já se sabe ou do que se crê saber, mas também a partir do que se é”.
10. O verbo *contribuir* significa que, além do ensino de História, outros espaços pedagógicos e culturais também podem ser responsáveis pela formação de telespectadores críticos: as diversas disciplinas escolares, a família (Fischer, 1993, p. 88; Fusari, 1985; Ferrés, 1996, p. 101-108), organizações comunitárias (Moran, 1991), a própria televisão (Eco, 1993, p. 325-364; Fischer, 1993, p. 84-86).

Referências Bibliográficas

- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n.19, p. 29-42, set.89/fev. 90.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 8.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução. Versão preliminar*. Brasília, out. 1997b.
- CHARTIER, Roger. *A História cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.
- DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas: Papius, 1995.
- ERAUSQUIN, M. Alfonso; MATILLA, Luiz ; VÁSQUEZ, Miguel. *Os teledependentes*. São Paulo: Summus, 1983.
- FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Caderno Cedes - Licenciatura*, São Paulo, n.8, 1983, p. 24-31.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*. 2 ed. Porto Alegre: Movimento, 1993.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. As idéias estão no lugar. *Cadernos de Debate 1: História do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1976. p. 61-4.
- FRANCO, Marília da Silva. *Escola audiovisual*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- _____. Linguagens Audiovisuais e Cidadania. *Comunicação e Educação*, São Paulo: USP/Moderna, n.9, p.32-5, maio/ago. 1997.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Propostas Curriculares Oficiais*. São Paulo, out.1995.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *O educador e o esenho que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. Tecnologias de Comunicação na escola e elos com a melhoria das relações sociais: perspectivas para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso. *Tecnologia Educacional*, v. 22, n. 113/114, p. 23-27, jul./out. 1993.
- _____. Tv, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. *Perspectiva*, Florianópolis : Ed. UFSC, n. 24, p. 67-87, jul./dez. 1995.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e a discussão da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu A. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

- LE PELLEC, Jacqueline; MARCOS-ALVAREZ, Violette. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette, 1991.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se ensina*. Uberlândia, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia.
- MELLO, Mirian Coeli Dutra e. *A veiculação pela televisão dos valores mais comumente questionados pelos pré-adolescentes: proposta de uma leitura crítico-reflexiva da mensagem*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MORAN, José Manuel. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação de massa*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2 ed. revista. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.
- NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 149-162.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?*. São Paulo: Cortez, 1991.
- REZENDE, Ana Lúcia M. de; REZENDE, Nauro Borges de. *A TV e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ROCCO, Maria Thereza F. *Linguagem autoritária - televisão e persuasão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. *Comunicação e Educação*, São Paulo: USP/Moderna, n. 3, p. 81-7, mai./ago. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 184-202.
- SOARES, Maria Inez Lemos. *Do herói às mentalidades: a questão do sujeito histórico para o ensino de história*. Belo Horizonte, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Aléxia Pádua Franco é professora de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU).

Endereço para correspondência:

R. Senador Salgado Filho, 360/03 - Bairro Maracanã
38401-023 - Uberlândia, Minas Gerais
E-mail: hiseseba@ufu.br



24(2):125-140
jul./dez. 1999

DAS CIÊNCIAS NATURAIS ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS: o currículo segundo William Doll¹

Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Elizabeth Fernandes de Macedo

RESUMO – *Das ciências naturais às ciências sociais: o currículo segundo William Doll* – Argumentamos que a incorporação de modelos das ciências naturais às ciências sociais não pode ser tomada como não-positivista apenas porque os modelos incorporados são, em seu contexto de produção, críticos ao positivismo mecanicista do século XIX. Utilizamos o livro de William Doll, *Curriculo – uma perspectiva pós-moderna*, como exemplo de uma transposição que vem se acentuando no campo da educação: princípios teóricos das ciências do século XX, a exemplo da mecânica quântica, da teoria do caos e da física dos processos longe do equilíbrio, são incorporados à discussão das ciências sociais e tratados como fundamentos de uma guinada rumo à pós-modernidade. A análise que Boaventura de Souza Santos faz dos processos de desdogmatização da ciência e das relações entre ciências sociais e ciências naturais é a base de nossa argumentação.

Palavras-chave: *currículo, pós-modernidade, ciências naturais, ciências sociais.*

ABSTRACT – *From natural sciences to social sciences: the curriculum by William Doll* – The argument of the paper is that the employment of models derived from natural sciences in social sciences studies cannot be considered as non-positivist simply because those models are, in its production context, critical of 19th century mechanistic positivism. We took William Doll's book, *A post-modern perspective on Curriculum*, to discuss an increasingly common transposition in the field of education: the employment of 20th century sciences theoretical principles – for example the quantum mechanics, the chaos theory and the physics of processes far away from the equilibrium – in the discussion of social issues. Those principles have been used as the bases of a turn to post-modernity. We drew on Boaventura de Souza Santos' analysis of the processes of science "desdogmatization" and of the relationships between social and natural sciences to develop our argument.

Key-words: *curriculum, post-modernity, social sciences, natural sciences.*

Introdução

As relações controvertidas com as ciências naturais constituem uma das polêmicas mais presentes na análise epistemológica das ciências sociais. Tal polêmica assume maior dimensão, na medida em que se concentra na busca de um estatuto de cientificidade para as ciências sociais e, assim, transcende à esfera epistemológica e incorpora-se às discussões dos processos ideológicos de construção da legitimidade social dos discursos.

Sobretudo sob a hegemonia do positivismo, defende-se que as ciências sociais tenham padrões de objetividade com base nos princípios de racionalidade e de empiria das ciências naturais. Por vezes, esse argumento pode se fundamentar na idéia de que as ciências naturais, e nestas especialmente a física, são o modelo de ciência. Em outras situações, pode prevalecer a idéia de uma ciência unitária, segundo a qual existe um único conceito de ciência. Nessa perspectiva, todos os discursos e práticas sociais que possuam a pretensão de se constituírem como ciências devem se orientar por esse conceito.

A despeito das inúmeras críticas ao positivismo construídas no campo das ciências sociais neste século, sob enfoques os mais diversos, ainda hoje podemos constatar a utilização de modelos e de conceitos das ciências naturais nos processos de argumentação das ciências sociais. Frequentemente, novas teorias e novos modelos exercem sua sedução frente aos cientistas sociais e são utilizados por meio de um processo de tradução muitas vezes demasiadamente imediato e direto. Tanto mais facilmente essa apropriação de modelos ocorre, quanto mais estes se apresentam como críticos do positivismo no âmbito das próprias ciências naturais, como é o caso, por exemplo, da mecânica quântica e suas teses indeterministas. Parece mesmo haver o entendimento de que a incorporação de modelos das ciências naturais do século XIX caracterizar-se-ia por uma perspectiva positivista, enquanto a incorporação de modelos das ciências naturais do século XX, especialmente no limiar do século XXI, caracterizar-se-ia, necessariamente, por uma ruptura com perspectivas positivistas.

Acrescente-se a isso o fato de que essa atualização do equívoco positivista de transposição de modelos das ciências naturais para as ciências sociais vem sendo feita nos últimos tempos como forma de legitimar uma concepção pós-moderna de ciências sociais. Na medida em que os modelos das ciências físicas do século XX, especialmente na virada para o século XXI, são interpretados como pós-modernos, sua apropriação pelas ciências sociais legitimaria igualmente essa concepção de pós-modernidade nas ciências sociais.

A Educação, uma vez que se constitui como prática social interpretada por diferentes ciências sociais, não está imune a essas questões. No campo do Currículo, especificamente, vêm sendo construídas teorias que apresentam a contradição de questionar a herança dos enfoques tecnicistas das teorias não-críticas de currículo, a partir dos mais recentes e atuais discursos das ciências naturais. Um exemplo emblemático desse processo é o livro de William Doll,

recentemente publicado no Brasil, pela Editora Artes Médicas: *Currículo – uma perspectiva pós-moderna*. Nesse livro, o autor, professor associado do Departamento de Currículo e Instrução da Louisiana State University, vê na ciência contemporânea a criatividade e o indeterminismo que podem servir de base a uma matriz de currículo aberto pós-moderno, capaz de superar os limites do currículo segundo uma lógica taylorista, portanto determinista e fechada, segundo os preceitos de Tyler.

Argumentaremos neste trabalho que a incorporação de modelos das ciências naturais às ciências sociais não pode deixar de ser positivista apenas porque os modelos incorporados são, em seu contexto de produção, críticos ao positivismo mecanicista do século XIX. Ao contrário, revelam a mesma perspectiva de pretender uma ciência unitária, cara ao positivismo. Utilizaremos o trabalho de Doll com função de exemplaridade de uma transposição que vem se acentuando no campo da educação: princípios teóricos das ciências físicas do século XX, a exemplo da mecânica quântica, da teoria do caos e da física dos processos longe do equilíbrio, são incorporados à discussão das ciências sociais e tratados como fundamentos de uma guinada rumo à pós-modernidade.

Para tanto, iniciaremos com a análise dos processos de apropriação de modelos e conceitos das ciências naturais, notadamente das ciências físicas, pelas ciências sociais, com base na interpretação que Boaventura Souza Santos faz dos processos de desdogmatização das ciências e das relações entre ciências sociais e ciências naturais. Em seguida, analisaremos como a visão educacional que constitui a matriz de currículo de William Doll apresenta-se como exemplo desse processo de apropriação, tão comum nos dias atuais, e identificaremos os equívocos associados a esse processo. Por fim, apresentaremos nossas conclusões, voltadas para superação dessa perspectiva de subsumir as ciências sociais às ciências naturais.

Apropriação de modelos e conceitos e das Ciências Naturais pelas Ciências Sociais

Como analisa Boaventura de Souza Santos (1989), a reflexão sobre os fundamentos, a validade e os limites do conhecimento científico transformou-se num dos ramos essenciais da filosofia a partir do século XVII. O autor situa a época moderna pela emergência de uma nova concepção de ciência e de método e pela constituição de uma consciência filosófica desta nova concepção, o que se dá tanto a partir de Locke quanto de Descartes. Sabidamente, tal concepção permitiu a construção de um projeto para a ciência até o final do século XIX, capaz de maximizar sua expansão. O êxito desse projeto permitiu que um conceito unitário de ciência, construído com base especialmente na física, se fizesse determinante da cientificidade de qualquer discurso e fundasse as bases da unicidade metodológica entre ciências naturais e sociais.

Esse processo é denominado por Santos (1989) de *dogmatização* da ciência. Um processo que tinha por objetivo legitimar a filosofia perante às ciências naturais e reconciliar a herança da metafísica com o espírito da ciência moderna. Segundo o autor, o clímax desse movimento de reconstrução racional da ciência, a partir de uma reflexão filosófica que se pretende tão científica quanto a ciência, é alcançado com o Círculo de Viena.

Santos (1989) salienta, porém, que esse apogeu da *dogmatização* da ciência também significa o início de seu declínio, ou seja, o início do processo de *desdogmatização* da ciência que se amplia e se aprofunda até os dias de hoje. Segundo o autor, a partir das conclusões do próprio Círculo de Viena iniciam-se os debates com o objetivo de saber se as proposições básicas que fundamentam a ciência diferem, em termos epistemológicos, do conhecimento científico fundado por estas proposições. Posteriormente, continua Santos, Wittgenstein, também ele um integrante do Círculo, realiza sua autocrítica e luta contra a tentação de procurar na linguagem o fundamento absoluto do conhecimento. Por fim, Karl Popper, que possuía mais afinidades do que divergências com o Círculo de Viena (Ayer, 1965), estabelece como condição lógica das proposições científicas a falsificabilidade e não, a verificabilidade pretendida pelos empiristas lógicos.

O processo de *desdogmatização* da ciência ultrapassa, no entanto, a discussão realizada por integrantes do Círculo de Viena, desenvolvendo-se em duas outras vertentes principais. A primeira tradição, nitidamente filosófica, busca avaliar a ciência a partir de sua contribuição histórica para a construção de um projeto de vida social. Com base nesse princípio, Boaventura reúne autores tão díspares quanto Heidegger e Dewey.

A segunda vertente propõe uma reflexão sobre a prática científica, interessada “em conhecer as condições concretas da produção do conhecimento para melhor compreender o sentido geral do desenvolvimento científico, as crises por que este passa, o reconhecimento social e político que lhe é concedido e as consequências e perplexidades daí decorrentes” (Santos, 1989: 24). Trata-se de uma reflexão sobre a ciência que provém da própria ciência. Nesse grupo, Boaventura reúne autores, especialmente os filósofos das ciências, que se dispuseram a refletir sobre a prática efetiva dos cientistas. Nesse caso, diferentemente de filósofos da ciência anteriores, elaboradores de uma reflexão filosófica centrada nos critérios de definição do conhecimento certo e objetivo, eles se propunham a construir a filosofia que a ciência merecia. Uma filosofia que não pretendia dizer ao cientista como fazer ciência, mas sim entender o que os cientistas concretamente realizavam em sua prática.

A partir de um critério extremamente amplo, Boaventura reúne cientistas e filósofos tão distintos quanto Einstein, Heisenberg, Prigogine, Piaget, Bachelard, Kuhn e Feyerabend. Sem deixar de salientar suas profundas diferenças, a intenção de Boaventura é ressaltar que todos esses autores contribuíram, de formas

diversas, com o processo de desdogmatização da ciência por intermédio da análise de seus princípios epistemológicos e de sua prática concreta. Apenas sob esse enfoque podemos ver semelhanças entre o indeterminismo de Heisenberg, o determinismo de Einstein e a tentativa de Prigogine em conciliar o determinismo da flecha do tempo e o indeterminismo da mecânica quântica.

Ainda que nem todos os pensadores desse grupo tenham rompido com o determinismo, o realismo, a unicidade metodológica, a validação pela experiência e a racionalidade que caracterizam o positivismo, todos se afastam da lógica da descoberta e se dedicam à análise do contexto da descoberta científica, dirigindo-se ao campo da filosofia. Seu campo de atuação permanece definido por suas articulações com as ciências naturais, visando questionar amplamente os princípios positivistas hegemônicos na física do século XIX.

Têm sido, no entanto, cada vez mais freqüentes as apropriações dos questionamentos levantados por esses autores por teóricos ligados às ciências sociais. Em tais apropriações, justifica-se o colapso da modernidade em função da contestação dos critérios de cientificidade aceitos pelo conhecimento físico do século XIX, contrapondo-se a ela uma perspectiva pós-moderna que supostamente daria conta das críticas ao cientificismo, tomado como característico da modernidade. Argumentamos, a partir de Santos (1989), que, a despeito de toda crítica à unicidade da concepção de ciência proposta pelo positivismo, ainda permanecemos desenvolvendo teorizações que buscam nas ciências naturais modelos de compreensão da realidade social.

Essa transposição cria, para as ciências sociais, uma série de problemas no que diz respeito tanto à sua legitimação como ciência, quanto à própria construção do conhecimento na área. Neste texto, enfocamos prioritariamente o segundo aspecto da questão, entendendo que ele afeta diretamente o primeiro. Assim, consideramos que ainda hoje é relevante discutir os problemas da apropriação das ciências naturais pelas ciências sociais, tendo por horizonte as vertentes do chamado discurso pós-moderno que se justificam pela emergência de um novo paradigma nas ciências naturais.

A discussão atual é de natureza diferente daquela com a qual nos defrontamos na década passada, sob a hegemonia do empirismo-positivismo. De um lado, a aceitação da precariedade epistemológica das ciências naturais tem colaborado para o questionamento da unicidade epistemológica, apesar da força que a tradição positivista ainda possui nos espaços institucionais em que é discutida a ciência. De outro, no entanto, a aproximação entre ciências naturais e sociais tem sido, por vezes, estabelecida como se os objetos teóricos com os quais lidam deixassem de ser distintos. Essa aproximação pela via da igualdade dos objetos teóricos incorre numa série de apropriações indevidas de conceitos.

No que diz respeito à apropriação de conceitos das ciências naturais pelas ciências sociais, as incorreções conceituais têm sido bastante freqüentes. Na medida em que os conceitos são retirados de seu contexto de produção, traduzidos

para outra matriz de raciocínio e para outro conjunto de argumentos, as impropriedades de sua utilização transcendem à própria imprecisão conceitual. Assim, defendemos que os equívocos da apropriação não são devidos ao possível desconhecimento do tema por parte de quem a realiza, mas se encontram na base da descontextualização dos objetos teóricos com os quais lidam as ciências sociais, sendo, portanto, intrínsecos ao processo de apropriação.

Claro está que, ao nos referirmos a processos de apropriação das ciências naturais pelas ciências sociais, estamos deliberadamente excluindo da análise as apropriações em que os conceitos são utilizados como metáforas, voltadas para a ênfase de um argumento ou para o desenvolvimento de uma analogia. Referimo-nos aos casos em que, a partir da compreensão de que determinados conceitos da física, ou de outro campo das ciências naturais, são considerados fecundos para uma discussão nas ciências sociais, em virtude do nível de ruptura que supostamente provocam em concepções positivistas nas ciências naturais, sua utilização no contexto social é realizada de forma direta. Ou seja, referimo-nos justamente à perda da dimensão metafórica que esses processos de apropriação deveriam ter, como se o pesquisador se acomodasse à facilidade da transposição.

Ao sustentarmos que os objetos teóricos com os quais lidam as ciências naturais e sociais são intrinsecamente diversos e inconvertíveis entre si, estamos argumentando que a interpretação das relações entre sujeito e objeto apresentam especificidades em cada caso que inviabilizam as apropriações diretas dos avanços das ciências naturais ao campo do social. Defendemos que tanto uma quanto outra têm processos históricos de construção de seus objetos teóricos e que qualquer aproximação entre elas não pode prescindir de considerá-los.

No que diz respeito à apropriação de conceitos da física quântica, da teoria do caos e da física dos processos longe do equilíbrio, que vem se tornando freqüente no campo da educação para justificar posturas pós-modernas e não-deterministas nas ciências sociais, a retomada do processo social de produção de conhecimento físico pode ajudar a recolocar a questão da apropriação em bases mais fecundas de análise. No âmbito das ciências físicas, a ruptura paradigmática do século XX deu-se a partir do rompimento com o objetivismo metodológico, calcado na estrita separação entre sujeito e objeto. Com o Princípio da Incerteza de Heisenberg, pelo qual o resultado de uma observação de partículas sub-atômicas não pode ser predito com certeza — podemos prever teoricamente apenas a probabilidade de um certo resultado —, a separação entre fatos e valores foi contestada. Realçou-se o elemento subjetivo na descrição dos eventos atômicos, na medida em que o observador, ao construir o instrumento de medida, interfere sobre o evento observado (Heisenberg, 1987).

Conclusões como essa, bem com a interpretação de Copenhague da teoria quântica (Heisenberg, 1987), permitiram o rompimento com o pretensão objetivismo da física e se transformaram em marco fundamental para construção de um novo projeto de ciência. A transposição dessas conclusões para o âmbito

das ciências sociais não tem, entretanto, o mesmo poder de fundar novas bases para o desenvolvimento científico. Primeiramente, porque nas ciências sociais o positivismo não pode, a despeito de toda a força que teve e tem nos meios acadêmicos, ser tomado como paradigma único do que se convencionou chamar de modernidade. Diferentemente do que ocorreu nas ciências naturais, as ciências sociais conviveram com uma maior multiplicidade de vertentes teóricas que se contrapunham ao positivismo empírico: da fenomenologia ao materialismo histórico. Na maioria dessas correntes, o objetivismo metodológico era veementemente contestado. Isso faz-nos argumentar que a apropriação da idéia de ruptura com o objetivismo e o determinismo nas ciências sociais não pode se fazer tendo por horizonte os avanços nas ciências naturais. Ele precisa, ao contrário, ter como interlocutora a própria teoria social.

Em segundo lugar, a apropriação dos avanços da mecânica quântica pelas ciências sociais é contestável também do ponto de vista epistemológico. A despeito de sua posição crítica em relação ao objetivismo metodológico, na mecânica quântica, como no conjunto das ciências naturais, a relação sujeito-objeto é mediada pela técnica. Isso nos impede a consideração de que o *mesmo* tipo de relação sujeito-objeto se estabelece nas ciências sociais. Podemos afirmar que na física a interação natureza-método de investigação constitui a própria construção do fenômeno, tal qual nas ciências sociais a interação método-realidade social constitui o objeto de pesquisa. Mas ainda assim a relação sujeito-objeto na física permanecerá sendo uma relação mediada pela técnica, enquanto a relação sujeito-objeto de investigação nas ciências sociais possuirá mediações outras, de ordem diversa e com implicações diversas.

Analogamente, a transposição dos conceitos de determinismo e de indeterminismo das ciências físicas para o campo das ciências sociais, definindo-se a modernidade como determinista e a pós-modernidade por seu caráter indeterminista, apresenta sérios problemas. Também essa igualdade entre os determinismos físico e histórico assenta-se sobre uma descontextualização equivocada do conceito de determinismo na física.

O determinismo, genericamente falando, refere-se à compreensão de uma ordem pré-existente na realidade, anterior ao processo de conhecimento: conhecer essa ordem implica conhecer seus determinantes fundamentais. Por outro lado, o determinismo assume caráter teleológico, de previsibilidade: todos os acontecimentos do universo estão ligados de forma tal que, em dado momento, apenas existe um estado futuro que é compatível com um dado estado presente.

Especificamente na história das ciências físicas, o determinismo está associado ao entendimento de uma ordem natural, portanto uma forma de conhecimento objetivo *a priori*. Nessa perspectiva, cabe ao cientista descobrir as leis que determinam essa ordem existente e, partir delas, prever matematicamente a ocorrência de fenômenos. A partir do momento em que a mecânica quântica introduz a indeterminação do Princípio de Heisenberg, afirmando nossa possibilidade de prever apenas a probabilidade de um evento

ocorrer, o determinismo na microfísica não mais se sustenta e começa a ser repensado também para fenômenos macroscópicos. Estabelece-se o entendimento de que a ordem natural é uma ordem construída pela relação sujeito-objeto mediada pela técnica.

Porém, isso não significa a inexistência absoluta de fenômenos sujeitos à determinação. Apenas, essa determinação deixa de ser universal, existente em toda parte, para se restringir a condições específicas. Nesse sentido, como afirma Bachelard (1991), a física indeterminística de Heisenberg fixa com precisão as condições e os limites nos quais pode-se ter um fenômeno praticamente determinado. O que se coloca como provável não é menos real, mas caberá ao tempo realizar o provável.

Por outro lado, no contexto das relações sociais, entender a realidade como determinada significa entendê-la como passível de ser racionalmente conhecida e explicada. A produção do conhecimento associa-se à compreensão de seus determinantes fundamentais. Isso não significa, entretanto, conceber que essa ordem está dada e transparente ao investigador: “essa ordem só é atingida, podendo tornar-se parcialmente reproduzida, pelo pensamento que indaga, aprofundando-se no real” (Cardoso, 1990: 22). Podemos ter diferentes concepções quanto ao que entendemos por determinantes fundamentais, assim como quanto ao que entendemos por aprofundamento e formas de indagação e quanto ao que consideramos como processo de conhecimento dessas determinações. Mas é dessa forma que múltiplas concepções teóricas são construídas.

Essa característica de determinação histórica é o que fundamenta o pensamento moderno e sua contestação tem sido uma das marcas da construção do pensamento pós-moderno. Conforme salienta Said (1997), a pós-modernidade trabalha com um espaço e um tempo simbólicos, com tradições, mitos e narrativas que ligam passado e presente. Incorpora, assim, o conceito de contingente e específico, rejeitando o determinismo histórico e a utopia futura cara à modernidade. Entendemos, no entanto, que o questionamento do determinismo histórico realizado pela pós-modernidade não pode se fundar na indeterminação existente nos processos de medida referentes à realidade microfísica, o que é, no mínimo, considerar uma igualdade entre realidade física e realidade social que não encontra fundamento a não ser em uma perspectiva realista e positivista.

Com base nessa argumentação, analisaremos a visão educacional de William Doll, base de seu modelo de currículo, visando demonstrar os equívocos decorrentes dessa transposição imediata e direta de modelos das ciências físicas para as ciências sociais.

O modelo de currículo segundo Doll

1. A busca de um modelo de currículo

Um dos mais contundentes exemplos de transposição de conceitos das ciências físicas para as ciências sociais na área de currículo, operada segundo a ótica da pós-modernidade, é o livro de W.E. Doll, intitulado “Currículo: uma perspectiva pós-moderna”. É, pois, com ele que trabalharemos no sentido de buscar exemplificar as preocupações que delineamos. Argumentamos que a apropriação da teoria do caos e de conceitos físicos como o de estruturas dissipativas, realizada por Doll para legitimar uma concepção pós-moderna nas ciências sociais, atualiza o equívoco da transposição de modelos das ciências físicas para as ciências sociais, servindo aquelas como fonte de legitimação destas.

O texto de Doll propõe-se a construir uma matriz de currículo baseada no modelo desenvolvido por Tyler, redefinindo um conjunto de critérios alternativos aos propostos por este autor. A argumentação de Doll centra-se no fato de que Tyler é o autor que melhor representa a apropriação dos princípios da modernidade pela teoria curricular. Assim, argumenta o autor, a pós-modernidade tem apresentado ao campo a necessidade de se rediscutir, superando a tradição funcionalista, hegemônica desde o século XIX. A matriz curricular de Doll apóia-se no pensamento de diversos autores: Piaget, Bruner, Dewey, Whitehead e Prigogine, além do próprio Tyler.

Desse conjunto de referências, díspares entre si, o autor apropria-se de diferentes conceitos. Os conceitos de reequilíbrio em Piaget, aprendizagem e pensamento em Bruner e experiência e transação em Dewey são considerados, por Doll, como “melhor compreendidos de uma perspectiva pós-moderna em vez de moderna” (p. 29). Tal opção faz com que tais conceitos sejam assimilados ao que Doll chama pensamento pós-moderno, ainda que os referenciais segundo os quais foram produzidos sejam nitidamente modernos.

Ao retirar esses três autores do contexto de produção de seu pensamento, Doll propõe-se a inserir os conceitos apropriados em uma matriz curricular pós-moderna, marcada por uma concepção não-linear e construtiva do currículo. Os princípios básicos da matriz apresentada são a qualificação da prática como elemento de construção curricular, a idéia de auto-organização das experiências, a valorização heurística das metáforas criativas e a aceitação do currículo como um sistema aberto autogenerativo.

Alguns problemas sobressaem na proposta do autor, especialmente em relação ao rótulo de pós-moderno que ele pretende dar ao seu trabalho. O primeiro e mais evidente deles diz respeito à manutenção da racionalidade tyleriana. A despeito das críticas e impropriedades que Doll aponta no pensamento de Tyler, sua matriz incorpora o elemento fundamental do modelo tyleriano: a centralidade dos objetivos de ensino. Segundo Doll, *não há nada* “mais importante para o ser humano do que estabelecer, experimentar e avaliar objetivos, planos e

propósitos” (p. 186). Ao fazer essa opção, parece-nos que Doll se propõe a manter intocado o modelo de Tyler no que ele tem de central e mais representativo do pensamento moderno: a visão teleológica das práticas sociais e, neste caso, do currículo.

A interlocução privilegiada com Tyler, associada ao discurso psicológico de Piaget e Bruner, desnuda o não-rompimento de Doll com a busca da cientificidade na Educação. Tratam-se de autores que, no paradigma da modernidade, interagiram com modelos da física, buscando trazê-los ao contexto das ciências sociais. São esses os teóricos tomados por Doll como representantes da modernidade, o que leva sua concepção pós-moderna a configurar-se também a partir de estudos apropriados das ciências físicas.

Advém dessa opção um outro problema na matriz de Doll, indício de uma questão presente em vários estudos pós-modernos em educação: a modernidade é tomada como sinônimo da tradição empírico-positivista, com o total abandono das teorias críticas como interlocutores para a construção de um pensamento pós-moderno. No campo do currículo, Doll simplesmente desconsidera como digno de nota todo o movimento de reconceptualização do currículo surgido na década de 70 e hegemônico na teoria curricular das duas últimas décadas. Ao invés de efetivar esta interlocução com a teoria curricular crítica, o autor prefere buscar nas ciências físicas seus principais parceiros.

Nessa associação com as ciências físicas, Doll privilegia o pensamento de teóricos ligados à física, por ele denominada não-determinista, e à teoria matemática do caos. Apropria-se especialmente de conceitos e/ou modelos, tais como sistemas, auto-organização, complexidade, não-equilíbrio, estruturas dissipativas, no sentido de defender que a ordem e a estabilidade não são os princípios básicos de organização do universo. Assim também, numa perspectiva pós-moderna, devem deixar de ser o motor do pensamento e da prática educacional. Sob esse enfoque, o principal diálogo que Doll estabelece na defesa de suas teses é com Prigogine, prêmio Nobel de Química em 1977. Abordaremos como, no trabalho de Doll, os conceitos físicos de Prigogine são apropriados para a construção de um modelo para as ciências sociais. Defendemos que tal apropriação é em sua essência positivista, ainda que, por se apropriar do conhecimento físico do século XX, apresente-se como superadora do conceito estrito de ciência adotado como padrão do pensamento empírico-positivista. Subjacente a essa crítica central, apontamos, no exemplo de Doll, as incorreções que apropriações desta natureza têm trazido à teorização sobre currículo.

2. Análise da apropriação de modelos das ciências naturais pelas ciências sociais

Os pontos de partidas de Doll para desenvolver sua visão aberta e pós-moderna de currículo são os conceitos físicos de sistema, caos e auto-organização a partir dos quais argumenta a favor da superação do paradigma tyleriano,

associado à modernidade. A utilização dos conceitos de sistema e caos é feita por intermédio de analogias simples.

Em relação à idéia de sistema, a interpretação de Doll leva-o à conclusão de que os sistemas isolados se associam ao paradigma pré-moderno. Neste paradigma, o universo é um sistema isolado ou perfeitamente estável, sem processos de transformação; suas mudanças são cíclicas, a partir de uma estrutura pré-estabelecida.

Os sistemas fechados, por sua vez, são caracterizados como um desenvolvimento modernista, no qual as transformações dependem da energia e os resultados de mudança são aumentados. Por fim, os sistemas abertos, situados por Doll como pressupostos na fórmula de Einstein ($E = m.c^2$), representam o paradigma pós-moderno: matéria e energia podem ser transformadas uma na outra, expandindo sem limites as possibilidades de transformação.

Segundo Doll,

*O ponto essencial, tanto metafórica, em termos educacionais, quanto fatalmente, em termos dos próprios sistemas, é que os sistemas isolados não trocam nada, sendo no melhor dos casos cíclicos; os sistemas fechados **transmitem e transferem**; os sistemas abertos **transformam** (p. 73-4).*

Embora Doll saliente que o ser humano vai além das estruturas biológicas e termodinâmicas, isso não o impede de afirmar que

depois que examinamos a atividade humana nesta estrutura transformativa, observamos analogias com outros sistemas, biológicos e químicos, em que os conceitos de propósito, auto-organização e comunicação agora ficam aparentes (p. 75).

Assim sendo, seu intuito é desenvolver a noção de sistemas abertos no currículo, especialmente pela incorporação do conceito de estruturas dissipativas de Prigogine aos processos de transformação desses sistemas. Para Doll, o discurso passado e recente sobre o currículo não prestou atenção à complexidade do pensamento humano, adotando, ao contrário, o paradigma comportamentalista, pelo qual não há linha divisória entre o homem e o animal. Claramente, dessa forma, ele desconsidera toda crítica passada e recente ao comportamentalismo no currículo e às proposições dele decorrentes, como a pedagogia por objetivos.

Entretanto, queremos apontar que o equívoco maior dessa transposição se situa no fato de que, na termodinâmica, o conceito de sistema e sua respectiva classificação em isolado, aberto ou fechado não é de forma alguma um conceito que possa ser considerado pós-moderno em ciência. Tratam-se de conceitos enunciados no século XIX, unicamente relacionados às trocas de matéria e energia com o meio ambiente. As classificações dos sistemas como abertos,

fechados ou isolados fazem referência às relações entre sistema e meio ambiente e nos três tipos de sistema as transformações são igualmente reguladas por uma estrutura previamente delineada: a estrutura da matéria e as energias em jogo.

Quanto à equação de Einstein, citada por Doll como potencializadora dos sistemas abertos, refere-se a um paradigma físico diverso, a teoria da relatividade. Porém, ao afirmar a possibilidade de interconversão massa-energia, esta equação prevalece como válida para qualquer sistema, seja ele aberto, fechado ou isolado. Em outras palavras, não há processos de transformação exclusivamente ou prioritariamente em sistemas abertos. Tampouco podemos equiparar diferentes paradigmas de ciência a cada um dos sistemas, uma vez que as três classificações se referem a um mesmo paradigma da ciência do século XIX.

Por outro lado, a utilização de uma analogia com o conceito de sistemas físicos no campo das ciências sociais, ao contrário do que Doll nos indica, pode fazer-nos seguir em direção à análise funcional e não, ao pós-modernismo. Afinal é o funcionalismo que rompe com a concepção de coisas isoladas do empirismo-positivismo e afirma que tais coisas só têm sentido dentro de uma totalidade a-histórica, formada de um sistema que se compõe de sub-sistemas, com partes inter-relacionadas e inter-dependentes, sem prioridade causal, e desta forma assume uma noção de sistema mais própria dessa visão física.

Ao analisar a teoria do caos, Doll segue o mesmo processo de argumentação e define três interpretações diversas, a partir das quais possa correlacionar os três paradigmas: pré-moderno, moderno e pós-moderno. Assim, no paradigma pré-moderno o caos é a fonte primordial e confusa de vida e conhecimento, no paradigma moderno o caos é a *bête noire* destruidora e no paradigma pós-moderno o caos é criativo e generativo, a partir de uma inter-relação ordem-caos. Para Doll, com base em tais concepções de caos, poderíamos considerar o século XX como o século da turbulência, o que implicaria uma reformulação lógica, epistemológica e cosmológica.

No que diz respeito à teoria do caos, Doll situa como principais contribuições a sua visão educacional: a ordem no universo não é simples e não pode ser interpretada por relações duais que nos permitem prever todo o andamento das mudanças, como afirmam as Leis de Newton. Pequenas perturbações ao longo do tempo provocam mudanças importantes e precisam ser incluídas nos cálculos de previsão das mudanças do sistema. Além disso, ele situa como uma das mudanças mais importantes que o conceito de caos trouxe para a nossa vida o exame dos objetos de nosso universo em termos de relações padronizadas existentes em qualquer agrupamento de aspectos, incidentes ou ocasiões, ao invés de aspectos, incidentes ou ocasiões individuais.

As traduções desses aspectos em termos de currículo significam para Doll afirmar que o indivíduo não é importante: “o que é importante é a pessoa dentro da estrutura comunal, experiencial e ambiental” (p. 109). O importante seria, assim, em uma visão holística, ecológica e inter-relacionada, a comparação dos

padrões que um indivíduo desenvolve operando em várias situações diversas, sem deixar de considerar que alguns desses padrões são inobservados.

O primeiro problema dessa abordagem é o fato de que diferentes autores na modernidade já discutiram a questão da relação entre o indivíduo, seus pares e a estrutura maior, inclusive com maior profundidade do que aquela desenvolvida por Doll, na medida em que, ao contrário dele, compreendiam esse indivíduo mediado pelas relações sociais. Em segundo lugar, podemos observar nitidamente como Doll transfere um processo que é eminentemente matemático, a iteração, para o contexto social, sem a preocupação de efetuar sequer uma discussão sobre o contexto de produção da teoria em questão.

Ainda segundo Doll, dentre as aplicações da teoria do caos-complexidade e do estudo da turbulência no currículo está a inclusão efetiva, não-opcional, desses temas no planejamento curricular de física e matemática. Trata-se, igualmente, de outra conclusão que não se justifica pela própria teoria do caos, mas em função de como entendemos os processos de seleção de conhecimentos na escola, outra questão desconsiderada por Doll, justamente pela sua falta de diálogo com a teoria curricular crítica.

Acrescente-se a isso o fato de que Doll se esquia de analisar como conciliar o caráter determinista da teoria do caos no paradigma pós-moderno por ele proposto. Segundo Prigogine bem salienta, as equações de sistemas caóticos são deterministas, tal qual as leis de Newton. Inclusive esta é a descoberta fundamental em questão: equações deterministas descrevendo comportamentos aleatórios. Uma descoberta que permite o próprio Prigogine desenvolver sua tese: estender as leis da natureza de forma que permita reconciliar a descrição determinista e reversível inerente às formulações tradicionais com as flutuações dos processos irreversíveis.

A partir da noção de tempo, Prigogine concebe a existência de um paradoxo na mecânica quântica e recoloca o dilema do determinismo. Para ele, as equações da mecânica quântica (equações de Schrödinger) ainda mantêm o determinismo, por estabelecerem uma simetria temporal: seja em direção ao passado ou em direção ao futuro, os resultados são os mesmos. Por outro lado, a flecha do tempo, derivada da segunda lei da Termodinâmica e definidora da idéia de que o universo como um todo tende à desordem, conclui Prigogine, é o que nos permite introduzir na física a noção de passado, presente e futuro que faz parte de nossa percepção humana. Seu objetivo é conciliar a flecha do tempo com o indeterminismo da mecânica quântica, porque os dois corresponderiam a características fundamentais da vida humana.

Doll, embora utilize o conceito de estruturas dissipativas de Prigogine, parece não levar em consideração a relação entre determinismo e indeterminismo. Assim, acaba por trabalhar com um conceito equivocado de estruturas dissipativas, no qual o caráter determinista do pensamento de Prigogine é eliminado com o privilégio único do indeterminismo probabilístico. Diz o autor: “os sistemas

[distantes do equilíbrio] podem assumir um comportamento errático e auto-destrutivo ou podem organizar-se de formas novas, mais abrangentes e complexas” (Doll, 1997: 123). Desta compreensão, Doll passa a advogar que um currículo pós-moderno funciona como um sistema longe do equilíbrio em busca de níveis mais elevados de organização por meio de mecanismos de dissipação meio/sistema. Essa compreensão desenvolve-se em uma série de analogias problemáticas: (a) o currículo pós-moderno é comparado a sistemas longe do equilíbrio, enquanto o currículo pré-moderno é tomado como um sistema em equilíbrio, fechado; (b) níveis elevados de organização poderiam ser garantidos no currículo por comportamentos cooperativos e intencionais; (c) mecanismos de autocatálise, pelo qual um sistema poderia se desenvolver segundo diferentes caminhos, é relacionado ao conceito de comunidade em Dewey.

Reiteramos que os equívocos das apropriações de conceitos científicos realizadas por Doll não correspondem apenas a uma compreensão errônea do autor sobre as teorias das quais esses conceitos são retirados. Ao nosso ver, os marcos conceituais da física moderna referem-se ao campo da física e não podem ser subsumidos ao marco das ciências sociais. Por outro lado, ainda que o próprio Prigogine afirme considerar difícil resistir à tentação de aplicar suas conclusões sobre a física dos processos irreversíveis aos processos sociais (1996), defendemos ser justamente essa a tentação que precisa ser superada.

Conclusões

Neste artigo, argumentamos, que a transposição das ciências naturais para as ciências sociais é bastante controversa, tendo implicações epistemológicas e ideológicas profundas. Detivemo-nos na transposição de conceitos da física quântica, da teoria do caos e da física dos processos longe do equilíbrio como legitimadores de uma abordagem pós-moderna e não-determinista nas ciências sociais. Trata-se de um processo que vem sendo observado em alguns teóricos, inclusive na área educacional e no campo do currículo.

Posicionamo-nos contra a idéia unitarista de ciência segundo o enfoque positivista. Propositamente, excluimos da análise o posicionamento a favor de uma postura dualista ou unitarista aberta (Santos, 1989), fixando-nos na idéia de que o unitarismo metodológico positivista não dá conta do objeto de estudo das ciências sociais. Buscamos argumentar que muitas posturas pós-modernas, a despeito de questionarem o positivismo, acabam por recair na mesma idéia unitarista redutora. Entendemos que uma mudança de paradigma rumo a uma ciência pós-moderna precisa avançar em relação a essa concepção dogmática de ciência.

Em síntese, entendemos, como Santos (1989), que a concepção de ciência pós-moderna insere-se no movimento de desdogmatização da ciência e implica a análise, tanto do discurso científico, quanto do discurso epistemológico que

se faz sobre e dentro do discurso científico, a partir de um ponto de vista sociológico. Segundo essa concepção, a própria questão das relações entre ciências sociais e ciências naturais se modifica. Não mais se concebe uma precariedade do estatuto epistemológico das ciências sociais frente às ciências naturais, assim como não se discutem se existem ou não similaridades entre esses dois campos de conhecimento. Diferentemente, devemos romper com a questão positivista da unicidade lógica e metodológica entre ciências naturais e ciências sociais, considerando-a uma questão mal posta. Invertendo os termos da questão, Boaventura propõe que a partir da precariedade do estatuto epistemológico das ciências naturais, perguntemos se estas são ou não iguais às ciências sociais. No entanto, consideramos que a resposta a essa pergunta deve apontar para o fato de que os objetos teóricos das ciências naturais e sociais não deixaram de ser distintos.

Nota

1. Este trabalho foi inicialmente apresentado no GT de Currículo, na XXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, MG, de 20 a 24 de setembro de 1998.

Referências Bibliográficas

- AYER, A. J. Introducción del compilador. In: AYER, A. J. (org). El positivismo lógico. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- BACHELARD, G. Le nouvel esprit scientifique. Paris: Quadrige / PUF, 1991.
- DOLL, W. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARDOSO, M. L. Para uma leitura do método em Karl Marx - anotações sobre a Introdução de 1857. Cadernos do ICHF/UFF, Rio de Janeiro, n. 30, 1990.
- HEISENBERG, W. Física e filosofia. Brasília: UnB, 1987.
- PRIGOGINE, I. O fim das certezas – tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.
- SAID, E. Narrative and geography. New Left Review, n. 180, 1990, pp. 81-100.
- SANTOS, B S. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. RJ: Graal, 1989.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação - UFRJ
Av. Pasteur, 250 – Fundos
Sala 203
22290-240 – Urca – Rio de Janeiro – RJ
E-mail: arclopes@iis.com.br

Elizabeth Fernandes de Macedo é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação – UERJ
Rua São Francisco Xavier, 524 – 12º andar
20550-013 – Maracanã – Rio de Janeiro – RJ
E-mail: bethmacedo@pobox.com



EXPERIÊNCIA DE GESTÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE 1º GRAU

Maria Flávia Carvalho Guazzinelli
América César
Ana Lúcia Formigli

RESUMO – *Experiência de gestão ambiental no currículo de 1º grau.* Este artigo insere-se em linha de investigação do Projeto Memorial Pirajá elaborado pelo Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu que integra o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Relata experiência em 10 escolas municipais, demonstrando ser a educação para gestão responsável por nova postura da população face ao meio e, particularmente, ao Parque São Bartolomeu, importante sítio natural, histórico e sagrado da cidade de Salvador. As implicações educativas desse trabalho foram: (1) criação de uma esfera de comunicação e tensão entre a cultura escolar e novas configurações cognitivas; (2) desenvolvimento, entre os escolares, da capacidade de articular imaginação, vontade e reflexão no exercício de ação deliberada sobre o meio.

Palavras-chave: *educação, currículo, gestão ambiental.*

ABSTRACT – *The experience of environmental management of elementary school curriculum.* This paper refers to the “Memorial Pirajá Project” established by the Center of Environmental Education which is part of the Center for Afro-Orientalist studies of the Federal University of Bahia. It describes the experience in ten municipal schools and suggests that education management was responsible for a change in attitude of the people towards the environment, particularly with respect to São Bartolomeu Park, an important historic and nature sanctuary area that belongs to the City of Salvador (Brazil). This education program led to two main outcomes: (1) establishment in the school of a favorable atmosphere of communication and production of new cognitive configurations; (2) development among the students the capacity of organizing their thoughts to taking actions to protect the environment.

Key-words: *education, curriculum, environmental management.*

Fundamentos teóricos da educação para gestão

O campo da Educação e Gestão Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na idéia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu lugar. Para tanto, a remoção de três obstáculos fundamentais se faz necessária. O primeiro obstáculo está relacionado com uma postura histórica de descrença absoluta com relação a possibilidade de ação individual ou coletiva sobre o lugar. Neste aspecto, o comportamento usual é o de conduzir para longe, para os poderes públicos, de uma certa forma abstratos, porque inacessíveis, a responsabilidade pelo destino do seu lugar. Estudos de Sommer (apud Rubba, 1991) confirmam que o padrão de relação do homem com o seu lugar depende menos do conhecimento dos problemas ambientais do que da sensação de distância da possibilidade de ação individual e coletiva sobre este lugar.

O segundo obstáculo refere-se à força do hábito imposta pela rotina, pelos seus tempos cíclicos e repetitivos que turvam a capacidade de percepção e leitura do ambiente. A esse respeito, estudos de Ferrara (1996) demonstram que a percepção ambiental é mediada por signos que traduzem usos, hábitos, crenças e valores, não se explicitando dentro da lógica verbal. Desenvolver o exercício de percepção ambiental, portanto, significa penetrar na linguagem do lugar a partir da história pessoal ou coletiva dos indivíduos.

O terceiro obstáculo liga-se ao fato de que a idéia naturalista cada vez mais adquire centralidade em discursos que se produzem e circulam em inúmeras instituições e, sobretudo, em órgãos de comunicação de massa. Idéia segundo a qual a natureza é vista como harmônica, autônoma com relação à existência humana, ao acaso e ao artifício, adquirindo, em decorrência uma eminente função de ordem moral – a idéia de primitividade, de autenticidade, de puro precedendo a degradação (Rosset, 1989).

A soma dos obstáculos ambientais apontados exige o desenvolvimento de dois diferentes níveis de ação: o estranhamento e o (re)conhecimento do lugar. Esse duplo movimento deve se dar mediante situações que conduzam os indivíduos a surpreender-se perante a seu lugar e perante a si próprios, transformando a ambos em espaços potenciais de renovação. Defendemos a tese de que a busca de identidades culturais e sociais acaba suscitando práticas e políticas de gestão e reabilitação dos patrimônios, entendendo-os aqui, como a própria vida social, as práticas locais, os conhecimentos dos indivíduos, que, cada vez mais, parecem constituir objeto de conservação e transformação.

O campo da Educação e Gestão Ambiental é precisamente um desses domínios particulares de enfrentamento desses três obstáculos ambientais na me-

dida em que desloca o indivíduo da condição de espectador ou simples usuário do seu lugar para o terreno das escolhas, tomada de decisões, ação reflexiva e deliberada sobre o lugar. O percurso pedagógico para este tipo de “ultrapassagem” deve ser o exercício de percepção ambiental reflexivo acompanhado do enfrentamento conseqüente das questões que emergem deste exercício primeiro (Ferrara, 1996). Deve se traduzir na capacidade de integrar os resultados do processo de reflexão, a imaginação e a vontade num processo de intervenção deliberada sobre o lugar.

O currículo como lugar da produção de subjetividades

A base de todo o processo de formação de um tipo de subjetividade atuante é o currículo que adota a gestão ambiental como princípio educativo. No plano pedagógico, professores e alunos, em conjunto, definem projetos de intervenção e transformação da realidade, a partir de problemas por eles identificados no seu ambiente mais próximo. Esses problemas particulares são estudados buscando entender sua origem, suas conexões e a diversidade de experiências pessoais a eles relacionados. Em torno deles interagem professores, alunos, pais de alunos, moradores — nos seus respectivos papéis e níveis. Na medida em que os indivíduos organizam-se individualmente e em grupo, selecionando as possíveis soluções e identificando os interlocutores, cria-se uma cultura de participação política, uma cultura ambiental. A própria escola, como unidade social, firma-se como primeira instância de organização coletiva de sua população específica e da articulação com outras populações, com as diversas instâncias do poder público responsáveis pela execução de políticas públicas para a área. Assumir o projeto de intervenção como elemento motor do processo de aprendizagem significa a possibilidade de exercitar a cidadania no dia a dia; compreender os fenômenos nas suas múltiplas dimensões, no seu movimento histórico; abrir espaço para a oralidade e para a memória que se encontram presentes nas múltiplas faces do cotidiano e reconhecer que tudo isso representa um produto do fazer coletivo.

Relato da experiência de educação e gestão

O ambiente da pesquisa

A experiência que será aqui descrita insere-se no contexto de uma linha de ação do Projeto Memorial Pirajá elaborado pelo Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, integrando o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Pretende-se, com o conjunto da proposta, a recuperação,

pela comunidade, do Parque São Bartolomeu, importante sítio natural, histórico e sagrado da cidade de Salvador que se encontra esquecido e em processo crescente de degradação no âmbito físico como também e, sobretudo, da sua imagem, em decorrência da forte projeção negativa contra a identidade e ligação que o Parque guarda com a religião afro-brasileira. O Parque situa-se no subúrbio de Salvador, onde vivem 400.000 habitantes, dentre os quais 90% são negros ou mestiços e onde se atingem os maiores índices de subnutrição, mortalidade infantil e doenças ligadas ao saneamento ambiental (Gazzinelli, M, 1993). As escolas municipais aí situadas possuem problemas básicos de infra-estrutura e condições materiais precárias para o trabalho pedagógico (falta papel para cópias, lápis, livros, máquina de estêncil, papel metro); defrontam-se, freqüentemente, com problemas de violência no bairro. Há ainda os fatores pedagógicos que expressam-se através da falta de motivação docente e discente, dificuldade de expressão escrita e de relação interpessoal.

Frente a esse cenário e à conseqüente necessidade de intervenção junto a professores e alunos, na tentativa de lhes favorecer a construção e apropriação progressiva de novas atitudes perante a si próprios, aos outros, à escola, ao bairro, ao Parque, ao meio, enfim, foi proposto um projeto de Educação e Gestão Ambiental que teve início em 1994 com 6 escolas municipais, ampliando em 1995 para 10 escolas e 1282 alunos de 3ª e 4ª séries. No desenvolvimento desse projeto, o Parque afigura-se menos como existência concreta e mais como referência didática excepcional para a reconstrução da idéia do lugar, da natureza, da história e da diversidade humana — racial, cultural, social e religiosa.

Surpreendendo-se perante o lugar

Durante o ano de 1994, os alunos realizaram um exercício de percepção ambiental nos bairros onde residem e se situam suas escolas, como primeiro passo para a elaboração dos projetos que seriam desenvolvidos. Mapearam a situação ambiental da escola e vizinhança, os esgotos a céu aberto, buracos na rua, pontos de lixo em terrenos baldios e um ponto de lixo ao lado de uma das escolas. A Figura 1 mostra a situação ambiental da rua do Curralinho, bairro de Ilha Amarela, segundo o mapa elaborado por um aluno da 3ª série. Como parte do exercício de percepção ambiental, os alunos fizeram desenhos e relatos do dia a dia sobre o que mais gostavam de realizar, o que menos gostavam, motivos de tristeza e contentamento, a forma como encaravam a saúde e doença, o que a saúde tem a ver com os modos de morar, já que o Subúrbio é apontado como o lugar, em Salvador, onde se encontram os maiores índices de doenças ligadas ao saneamento ambiental. A Figura 2 mostra a representação surpreendente de saúde e doença de um aluno que deixa transparecer a diversidade de experiências pessoais de cada um com relação à saúde e doença. Já os adolescentes desempenharam o papel de entrevistadores em grupos focais organizados com

grupos de mães, de jovens e terreiros de candomblé, estruturados com o fim de compreender as percepções dos moradores sobre os seus principais problemas, as doenças, práticas locais, formas de tratar, suas causas e relatos de experiências de terem estado doentes.

Todos esses dados foram confrontados com as informações obtidas por fontes oficiais, de modo a nortear uma proposta de educação em saúde. Essa intenção se articulava com a finalidade maior do projeto na medida em que, em um primeiro nível, interessavam-nos as percepções dos moradores e escolares; e, em segundo nível, interessava-nos influenciar as percepções dos moradores e escolares no sentido de levá-los a instituir ações transformadoras nestes lugares.

A principal consequência desse trabalho de participação comunitária na elaboração de uma proposta em saúde foi a formulação do projeto (Co)operação lixo por parte dos professores e alunos de uma das escolas. O projeto (Co)operação lixo, assim designado por um aluno, por aliar a necessidade de uma operação no seu sentido estrito e de cooperação, define como problemas o lixo ao lado da escola e a falta de higiene na própria escola. É nesse sentido que a escola se torna referência e presença ativa no bairro com relação ao problema do lixo, o que atesta, de forma inequívoca, o fato de que elaborar informação sobre o cotidiano pode ser determinante no processo decisório dos indivíduos, favorecendo-lhes a escolha de alternativas conseqüentes voltadas para o enfrentamento e reversão do quadro por eles próprios identificado.

Paralelamente, durante o ano de 1995, outros três projetos de intervenção são criados por alunos e professores. Fruto de toda essa “trilha” pedagógica já descrita, surge o Projeto Recreativo, a partir do desejo dos alunos de (re)conquistarem o recreio e equacionarem espaços para brincar dentro da escola, onde há áreas livres que não são utilizadas para a recreação dos alunos, conforme texto:

(...) nós queremos um parque na nossa escola, porque não temos praça e parque na comunidade. Também não saímos para outros lugares. Na nossa escola não tem recreio e ficamos na sala. Quando saímos ficamos em espaço pequeno para muitos alunos. Por isso queremos um parque. Temos uma área grande e murada na nossa escola. Dá para um parque e um campo de bola. Nosso sonho é termos uma escola com brinquedos como as escolas particulares. E aprender com mais alegria!

A Figura 3 representa o que distingue, na concepção dos alunos, uma escola com recreio de uma escola sem recreio.

O Projeto Espaço Verde nasce a partir da observação da escola: “*como ela é feia, sem vida, com muita terra e mato*”. O texto poético que se segue sintetiza o trabalho de percepção ambiental desenvolvido na escola Cidade de Itabuna e vizinhanças que resultou na proposta de implantação das áreas verdes.

*Eu ouvi uma zuada de ônibus
Eu vi um bucado de papel no chão
Eu senti o cheiro de mato
Eu ouvi os meninos gritarem
Eu vi um pé de malva
Eu vi uma menina de sapato furado
Eu vi muito lixo
Eu senti o calor e a luz do sol....
Eu vi a folha de coqueiro balançando..
Eu senti um cheiro de jambo
Eu vi vidro e plástico no chão
Eu vi lata enferrujada, telha no chão
Eu senti o gosto de pastilha de hortelã
Eu quero um escola organizada
Eu quero uma escola bonita
Uma horta com muitos pés e um jardim.*

Para o Projeto Biblioteca Comunitária, o grande desafio é montar uma biblioteca comunitária como resultado de um trabalho de (re)significação do autor, do leitor, do espaço de leitura existente na sala de aula e, sobretudo, do livro. Neste ponto, interessante expor a metáfora utilizada por uma aluno para nomear o livro resgatando imagens que pertencem ao seu mundo vivido: “*o livro é como uma metralhadora, pois nos dá poder*”.

Todos esses projetos de intervenção por basear em exercícios de percepção, geração de informação e gestão do lugar, implicam no desenvolvimento de experiências e conteúdos voltados para o lugar, processo que será descrito a seguir.

O lugar no centro da sala

No âmbito das implicações pedagógicas dos projetos de intervenção, podemos considerar a criação, na escola, de uma esfera de comunicação – os gestos, as palavras, os números, os desenhos, as pinturas, o teatro, as brincadeiras passam a constituir-se em matéria prima primordial, em senhas sem as quais é impossível viver a escola e atualizar-se com relação ao que nela acontece de mais inédito. Assim, as diversas formas de linguagem não têm, para os alunos, uma existência abstrata, mas um uso e sentido social, porque geradas a partir das necessidades impostas pela horta, pelo lixo, pelo desejo de brincar na escola e, sobretudo, de se transformarem em autores reconhecidos. Os alunos, ao escreverem textos para justificar a importância do parquinho, bilhetes informais, convites para as Secretarias de Saúde e Educação, frases e emblema para o ato público do lixo, panfletos para a campanha do lixo na comunidade, abaixo-assinado para a Companhia Pública de Lixo de Salvador, não estão realizan-

do um simples exercício gramatical ou de concordância, mas, sobretudo, uma comunicação de idéias. Em outras palavras, estão tendo oportunidade de se exercitar como sujeitos, ao mesmo tempo, autores e críticos.

Esse processo foi confirmado por alguns depoimentos de professores, dentre eles:

Você precisa ver os meus alunos ano passado, como eles escreviam e agora. Um aluno criou um rap e outros criaram frases e a gente vê como a a criança gosta de ser atuante e participar.

O texto que se segue, construído coletivamente pelos alunos da 4ª série da Escola Cidade de Itabuna, após atividade no parque, ilustra como situações vividas pelos projetos de intervenção acionam, de maneira imediata, diferentes formas de expressão, neste caso, a escrita, a que nos referimos acima.

O sábado no parque foi divertido. Nós fomos pela caixa d'água, tinha uma ladeira tão estreita e escorregando que todo mundo teve medo. Ai nos fomos descendo por debaixo das plantas de cipó e das plantas de espinhos. Paramos embaixo de uma árvore que carregava outras plantas lá no alto, as bromélias. Bem de junto da árvore passava o rio da cachoeira, nós vimos os micos gritando porque viram gente. Nós vimos tantas árvores grandes que não se via o sol. Vimos muitas pedras grandes, muitos pratos de barro de oferenda no pés das árvores e o som da cachoeira....“4 nós chegamos lá embaixo na cachoeira de Oxumaré. Quase todo mundo tomou banho. Nós assistimos várias pessoas falando, capoeiras e tomamos banho e voltamos para casa pela escada e pela ladeira. Foi bom mesmo o passeio.

Igualmente, a representação constante da Figura 4. Tal figura representa o projeto do parquinho elaborado pelos alunos depois do treinamento oferecido pelo projeto. Expõe o desenvolvimento da capacidade de expressão gráfica e de projeção a partir de condições reais. Revela uma oportunidade de treinamento no raciocínio projetivo.

Outra competência amplamente desenvolvida foi a expressão oral espontânea no momento em que os alunos socializavam suas intenções com os seus pares, com os moradores, visitantes, instituições e pessoal da imprensa do Projeto.

Ainda, neste terreno da criação na escola de uma esfera de comunicação, podemos destacar a proposição do brincar na escola – os alunos brincam durante alguns momentos definidos na semana, levantam a memória das brincadeiras dos pais e avós, das suas próprias, registram e socializam os dados levantados com os demais. Através do lúdico, vivenciam a diversidade de relações e experiências pessoais e coletivas com o lugar. Tudo isso vai ao encontro do interesse inicial expresso pelos professores em aprender e aceitar agir em sala de aula com base em um conceito de trabalho prazeroso e criativo, permitindo a si próprias, inclusive, brincar com as crianças. Uma professora descreve o trabalho de recreação que vem sendo desenvolvido na sua sala:

Os meninos trazem os problemas de casa, da rua e se agridem no recreio...eu ficava vendo um jeito de melhorar; aconteceu sem eu acreditar; crianças pesquisando brincadeiras que as avós brincavam, comparando e já estão conseguindo brincar numa boa. Eles organizam brincadeira, jogos, já brincam espontaneamente.

Em síntese, todas as atividades descritas que se caracterizam por trazer o lugar para o centro da sala, se associam, antes de tudo, a uma específica concepção do sujeito que ocupa esse lugar: o sujeito aluno, sujeito ator, locus, por excelência, dos investimentos nos seus saberes e nas suas capacidades de expressão.

Sala de aula, lugar do embate entre diferentes saberes

Em conclusão, podemos afirmar que a consequência principal de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula é o surgimento de uma tensão entre duas linhas de força contrárias: a força da repetição imposta pelo discurso escolar e a força da criação. Quando se observam os textos e desenhos elaborados pelos alunos no dia a dia constata-se, claramente, a predominância daqueles do tipo padronizado que se traduzem em simples cópias do livro-texto. A resposta recorrente dos alunos à provocação do professor “quem sou eu?” remete a indagação acerca do que fazem os alunos com seus desejos e com as imagens que têm de si quando escrevem tais textos. Como exemplo segue uma resposta de um aluno da 4ª série à provocação do professor “quem sou eu?”:

Sou atencioso e alegre. Não faço mal a ninguém. Respeito os mais velhos. Faço o que a minha mãe manda e meu pai. Gosto de pessoas e crianças boas. Eu sou legal. Gosto da minha mãe e do meu pai. Eu não gosto de bagunçar quando os outros meninos estão brincando. Eu sou feliz como todas as crianças!...

Ao verificar a imposição que esta cultura escolar homogeneizadora exerce sobre os padrões de trabalho escolar, somos forçados a admitir que, quando situações concretas intimamente ligadas à vida dos alunos os invocam a falar, ouvir, escrever, desenhar, só aí já se encontram os elementos de uma prática eminentemente inovadora.

Na verdade, o que se estabelece é uma negociação entre duas tendências opostas: a tendência à submissão ao habitual, ao que está posto e a tendência à subversão dessa pretensa “ordem” a partir da disposição e abertura para o novo, mesmo com o incômodo que ele pode trazer. As expressões abaixo utilizadas pela professora demonstram que ela reconhece que há no aluno muita energia a ser trabalhada e, ainda, que não há possibilidade de qualquer tipo de ação nesse

sentido antes de, primeiramente, deixar-se livre o potencial e a capacidade de o aluno “fazer coisas”.

O projeto da minha escola é o projeto recreativo. Sinceramente, era uma das pessoas resistentes ao projeto. Eu não esperava. Primeiro fizemos várias reuniões do que iria acontecer no projeto recreativo com as crianças e tenho uma aluna muito tímida que desabrochou e no dia da gincana tava um “auê” danado e a recreação acontecendo... agora eles participam em dramatizações que não participavam. Foi em tão pouco tempo que foi uma surpresa para mim. Eu vi que os alunos podem ser líderes sem mandar. E nos dias de planejamento das ações com eles sempre pega fogo as reuniões. Está um trabalho cansativo mas está dando certo, porque eles estão fazendo coisas. Eu vi que as crianças são capazes de fazer coisas que eu não sabia que eles eram capazes. Eu não queria me envolver, mas acabei me envolvendo...

Essa tensão entre a produção e a reprodução está também expressa no conflito entre as funções geradora e normativa da Educação Ambiental. Frequentemente, identificamos nos argumentos dos professores e alunos elementos normativos e moralistas, tais como: “o lixo não pode ficar ali”, “não é justo o lixo ao lado da escola”, “o parque é bonito e alegre não pode ser destruído pelo homem, ”a natureza é pura e limpa, o homem que a destroi e a polui”. Concordamos com essas afirmações dos professores e alunos. Contudo, na medida em que essas expressões persistem com o tempo, sem mostrar a apropriação de um vocabulário mais crítico e desvelador do problema, somos forçados a admitir a presença de uma tendência cuja origem parece situar-se na ideologia naturalista que habita o pensamento do homem desde a antigüidade até hoje, sob as mais diferentes formas. Idéia moralista que, segundo Rosset (1993), responde às necessidades do homem em afigurar a natureza como uma instância independente do homem e do artifício, uma instância perene, equilibrada, harmônica, pura, em substituição à facticidade, instantaneidade, artificialidade, imprevisibilidade que lhe são inerentes.

As percepções dos alunos sobre o lixo antes do trabalho educativo revelam como a educação ambiental desenvolvida nos currículos escolares formais tem sido frequentemente equivocada com instrução ambiental e, assim sendo, ao invés de se apoiar na geração de informação sobre o lugar centra suas análises em torno de convenções de caráter normativo. Vejam a resposta de um aluno que muito pouco têm a dizer acerca das razões pelas quais justifica-se a retirada do ponto de lixo da escola:

O lixo é ruim . Ele cheira mal!

Não é justo ter lixo ao lado da escola”

Eu falo com a minha mãe que o lixo deve ser guardado dentro de sacos de lixo amarrados”

O lixo deve ser colocado em lugares próprios para não causar doenças”.

A resposta enumerada a seguir, após investigação e estudo do problema mostra um avanço cognitivo do aluno, em direção a uma percepção menos superficial acerca do problema do lixo, cuja ênfase está nos processos biológicos que justificam a necessidade do seu equacionamento. Segue a resposta:

O lixo deve ser bem cuidado porque ele causa muitas doenças. O lixo orgânico é formado por cascas de frutas e de verduras, por isso se chama lixo orgânico. Os animais mortos também são materiais orgânicos. Os animais de lixo são ratos, baratas, sariguê, etc. Tem lixo que se aproveita como latas velhas que ficam novas, também vidros, pneus, papéis, etc. Estamos fazendo um composto que vai adubar a horta. Este composto é feito com talos de temperos, cascas de frutas, verduras e ovos. Eles são decompostos pelos microorganismos que são tão pequenos que só podemos ver através da lupa.

Surpreendendo-se perante a si próprio

A capacitação dos professores para o desenvolvimento da educação e gestão, designada por nós de “o professor narrador e escritor”, tem se dado em torno da transmissão/construção de conhecimentos; do exercício de reflexão crítica sobre as práticas e do projeto de escrita pelo professor cuja intenção principal é diminuir a distância entre os professores e a escrita, entre eles e o uso significativo e prazeroso do registro escrito. Essas escolhas baseiam-se na idéia de que a formação de professores não se constrói apenas por acumulação de conhecimentos mas, sobretudo, através de um processo de reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional. Ao desenvolverem projetos de escrita pessoal, podem compreender como se dá o processo de construção de texto, estimulando o gosto pela escrita pessoal fora de um interesse formal e pragmático, vivenciando a diversidade, a criação espontânea e tudo que está envolvido no processo de invenção e formulação de um projeto de estudo pessoal.

A resposta dos professores a esse investimento no seu aperfeiçoamento docente, durante os dois primeiros anos, não foi homogênea, podendo-se considerá-la, de um lado, como um corpo de professores com grande profissionalismo, que conduziu, de forma autônoma, as atividades concernentes ao Projeto; por outro lado, como uma massa significativa de professores pouco empenhada e com fortes resistências às orientações dadas pelo projeto. O relato a seguir demonstra o sentimento de insegurança inicial de um professor com a proposta:

Quando vocês chamaram a gente para trabalhar ninguém sabia o que era, passou para os professores que vocês tinham ido para observar, ver os defeitos. Depois que passou aquele primeiro momento disseram, há.! eles não vem para observar, eles vem para trabalhar!

Dentre as razões apontadas pelos professores para resistir ao projeto, está o fato de representar ele “mais um trabalho adicional” aliado à descrença absoluta com relação à possibilidade de mudança dentro da escola, cujas raízes parecem situar-se em experiências anteriores por eles vivenciadas, frustrantes, inacabadas, negativas, conforme seus depoimentos:

Os meninos disseram que a escola não tem plantas e que querem um jardim e um pomar. Mas a relação de amor pela escola começa a bater. A escola ainda não tem seis meses e já destruíram instalações e as torneiras. E disseram que querem passarinho na horta para dar pedrada. O amor pela horta precisa ser trabalhado. Ainda não saiu da cabeça deles a idéia da destruição.

Haviam na escola flores. Os meninos destruíram. Eu não sei o que acontece. Acho que é a fome.

Assim, os professores influenciados por experiências prévias inacabadas passam a interpretar as novas metas de construção do parquinho recreativo, de retomada do recreio e de retirada do ponto de lixo, de forma única. Esses sentimentos de descrença foram também encontrados em falas dos alunos:

A gente se sacrificou tanto para tirar o lixo daí e não adiantou nada, o lixo continua ao lado da escola. — A horta não deu certo, não molharam, as pessoas do bairro entram, arrancam as plantas, pisam, porque não respeitam a escola, o portão está quebrado, o muro não é alto e não tem vigia, eles invadem.

Constatávamos que este comportamento era comum a professores e alunos; ambos tinham a mesma postura de espectadores diante de um processo com o qual, em princípio, deveriam compartilhar, já que o projeto se configurava, na sua essência, como um projeto de auto-gestão do espaço territorial por parte de alunos e professores. Isso nos levou a pensar que residia aí uma das contradições da educação e gestão. Ao mesmo tempo em que nos dirigíamos aos professores com uma proposta cujo sucesso estava intimamente condicionado à participação individual e coletiva na escolha e exercício de alternativas, de forma implícita transmitíamos a idéia de que professores e alunos dependiam da nossa tutela para trilhar e aprender o caminho que os conduziria a se tornarem gestores do seu espaço. Contraditoriamente, com este tipo de trabalho, colaborávamos para a construção da representação de que professores alunos, moradores do subúrbio, eram indivíduos desprovidos de formas próprias de lidar e resistir às imposições do meio. Traíamos nossas próprias intenções e o resultado era ao invés de indivíduos com iniciativa e autonomia, indivíduos interditos, privados de reger o seu próprio espaço.

Em face disso, nós educadores, lançamos aos professores e alunos a seguinte provocação: “o que há por trás do lixo que volta, da horta que não sobrevive, do parquinho que não chega?”. A idéia era que todos refletissem sobre o

seu papel como atores sociais, sobre o seu papel na organização de movimentos com algum tipo de influência sobre os órgãos e políticas públicas. Ainda, com os professores, fizemos um outro movimento paralelo - uma oficina para aproximar a pessoa do professor das intenções do Projeto, a partir das seguintes provocações:

qual é o meu lugar? ; o lugar que eu moro; o lugar que estou; o lugar que nasci; em que eu sempre vivi e hoje estou distante; o lugar que eu sonho para mim; o lugar das pessoas na minha vida; o meu lugar neste mundo; o que observo daqui do meu lugar; as lembranças e sentimentos que os lugares me trazem.

Atividade à qual podíamos atribuir validade legítima já que se constituía em exercício indispensável para o ato de surpreender-se perante o lugar e, sobretudo, perante a si mesmo, por suscitar um processo de reflexão sobre o lugar a partir das experiências pessoais e coletivas de cada um.

Deste modo, antes dos meados do terceiro ano de implementação do projeto, em 1996, verificávamos um aumento de 80% na adesão dos professores à proposta. Um fator sobressai como determinante: a ênfase à pessoa do professor e suas experiências profissionais, suas vozes e escritos, acentuando a autonomia e orgulho que resultam de tais processos. A afirmação transcrita abaixo proferida por um professor representa, de fato, resultado de uma verdadeira reflexão pessoal sobre o trabalho desenvolvido:

No dia da gincana eu pude observar o excesso de liderança dos alunos e eles entram em choque. Eles tem dificuldade de trabalhar o ouvir. Temos que trabalhar mais para isso. Você cansa com o barulho que eles fazem, mas é falta de aprendizado. Todos nós somos criativos, se estamos preocupados em transformar a escola em espaço criativo e que os alunos se sintam bem na escola. Mas na verdade não queremos transformar a escola. As escolas não querem trabalhar a criança criativa porque a escola não deseja formar crianças transformadoras. Estamos fazendo tudo isso para hoje e para sempre.

Essa motivação com os encontros e com o trabalho reforça a idéia de que uma das vias de formação de professores é aquela voltada para a reconstrução dos sentidos de sua ação profissional (Nóvoa, 1991, Kramer, 1993). Essencialmente, nos mostra que professores que verdadeiramente se comprometem com o trabalho que desenvolvem, identificam-se profundamente com ele, atribuindo ao mesmo um sentido que é parte de suas vidas. Seguem algumas falas ilustrativas:

Este trabalho é tão importante para mim. Estou me descobrindo..... Eu vejo que meus alunos estão criando. Eu já posso me aposentar, agora eu estou repensando isso.

*Nós estamos sendo valorizados como profissionais!
O importante é a troca de experiências. Eu vejo uma imensidão de trocas, de técnicas que realmente enriquece a gente. A gente se comunica com o outro. Isso é prazeroso.*

Interferindo no lugar

Após analisar as diversas experiências no âmbito dos projetos de intervenção, importa refletir acerca do seu impacto na produção de ações humanas autogestionárias. Uma das escolas representa um exemplo de projeto integralmente assumido pelo corpo administrativo, docente e discente, resultado de uma efetiva mobilização no interior da escola. Formou-se o consenso de que o problema do lixo deveria obter investimento através de campanha informativa na comunidade. Uma oficina na Escola para que todos pudessem pensar sobre a campanha foi a estratégia escolhida. Os alunos viam-se envolvidos em idealizá-la e planejá-la. Uma das atividades seria a criação da peça “falalixo” a partir da experiência de laboratório com os alunos, onde eles iriam construindo e vivenciando seus personagens, utilizando os descartados no lixo. Já à direção da Escola coube entrar em contato com a Empresa de Coleta de Lixo, elaborar junto aos moradores “abaixo assinado” contendo reivindicações e organizar o mutirão para limpeza e retirada de entulho da escola. Assim, o Projeto (Co)operação lixo tecia-se enquanto coletivo.

Outro exemplo que ilustra o exercício da cidadania ativa, desta vez pelos alunos, foi a sua participação na discussão acerca do “Parque que queremos”, por ocasião da eleição para prefeito nas capitais. Essa discussão se inseriu num debate mais amplo que envolveu diversas instâncias – associações de moradores, terreiros de candomblé, universidades, entidades ambientalistas, para se pensar o parque e apresentar para discussão na cidade um projeto construído de forma verdadeiramente democrática.

Porém, entre o ceticismo inicial e a capacidade de auto-gestão, colocou-se uma importante mediação, uma das chaves para se compreender como se constróem subjetividades atuantes. Não é sem estranhamento que analisávamos, no início do trabalho, a pouca influência exercida por todo esse instrumental adquirido por professores e alunos na condução dos projetos de intervenção, que, na maioria das vezes, eram sobrepujados pelas necessidades imediatas impostas pelo exercício pedagógico diário. Pensávamos que a dificuldade em pôr em marcha as ações que nos levariam às mudanças estava ligada a uma dificuldade mais complexa de tornar concomitantes e complementares o pensamento, o gesto e a fala (Matsushima, 1992). Agíamos como se o pensamento, por si só, encerrasse o ato transformador. Neste ponto, precisamente, refletimos que tal tendência hegemônica entre os professores em trabalhar, de forma excludente, a teoria e a prática, o pensar e o agir, o ensinar e o aprender, o teorizar e o praticar não era singular; ao invés disso, representava um traço

característico do homem moderno, cujas raízes situam-se na racionalidade instrumental, na profunda separação entre a razão e a subjetividade humanas. Romper com esta tendência, portanto, constituía um desafio não só para os professores, mas também para todos, nós, educadores, uma vez que se tratava de conteúdo e substância próprios da educação ambiental.

Considerações finais

As implicações educativas desse trabalho foram: (1) criação, na Escola, de uma esfera de comunicação e de tensão entre a cultura escolar e novas configurações cognitivas; (2) desenvolvimento, entre os escolares, da capacidade de articular a imaginação, a vontade e a reflexão no exercício de ação deliberada sobre o meio.

Com relação à primeira implicação, constatamos que a introdução da gestão ambiental no currículo marcou um momento de tensão na configuração das relações de força entre os diferentes saberes que exercem um controle sobre o currículo. Fez da escola um campo de livre expressão desses diferentes saberes, sem hierarquizações absolutas, sobretudo uma instância que se movimenta, ao mesmo tempo, dentro da manutenção de configurações já existentes e construção de novas configurações curriculares.

Com relação à segunda implicação, gostaríamos de ressaltar que a idéia de um currículo para a gestão não é uma idéia nova; corresponde a uma tradição no interior do movimento de educação da década de 70, designado Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, cuja ênfase situa-se na capacidade de tomada de decisões dos escolares. O que a proposta de educação e gestão traz de novo, num momento em que se reforçam mutuamente a crise do conhecimento e a crise ambiental, é que esse duplo processo de percepção ambiental e ação cidadã não pode ocorrer senão mediante a substituição de um processo educativo cuja ênfase está na racionalidade instrumental por um processo que exhibe a subjetivação como elemento fundamental para o exercício das competências coletivas. O que significa assumir que tão importantes quanto o conhecimento e as metodologias como elementos estruturantes do processo pedagógico são as experiências pessoais, os valores, as crenças, as emoções, as pulsões, os desejos, as lembranças, a vontade, o motivo, a imaginação.

Por fim, vale ressaltar a força de um trabalho empírico como esse, onde questões como multiculturalismo, confronto entre diferentes saberes, valorização do senso comum, e educação ambiental possam ser tratadas de forma mais problematizadora.

Referências Bibliográficas

- BAUDRILLARD, J. *Ensaio sobre os fenômenos extremos*, 2ª edição, Campinas, Papirus, 1992.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational Knowledge. In: Young, M.F.D. *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- BORDIEU, P. PASSERON, J. *La reproduction*. Paris. 1970.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n.2, p. 177-229, 1990.
- FERRARA, L. As cidades ilegíveis In: *Percepção Ambiental*, São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade, Currículo. *Texto apresentado no GT Currículo, durante a 19ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu/MG*, Setembro de 1996.
- GAZZINELLI, M. Educação Ambiental, uma experiência bem sucedida. *Em Aberto*. Brasília, v.12, n. 58, p. 105-116, 1993.
- GOMES, C. A educação no mundo pós guerra fria: o enfoque da educação comparada e internacional. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 64, out/dez.1994.
- KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. *Trabalho apresentado na Sessão especial do GT Metodologia e Didática da XVI Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, setembro de 1993.
- MATSUSHIMA, Kasue. Perspectiva arquetípica e holística em educação ambiental. São Paulo, 1992. 332p. *Tese (Doutorado)* — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1992.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- ROSSET, C. *A anti-natureza: elementos para uma filosofia trágica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- RUBBA, P. Integrating STS into school science and teacher education: beyond awareness. *Theory and Practice*. v.XXX, p. 303-308, 1991.
- SANTOMÉ, J. Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cuadernos de Pedagogia*, n.217, p. 60-66,1993.
- SILVA, T. Currículo e Identidade Social: Novos Olhares, *Texto apresentado no GT Currículo, durante a 19ª Reunião Anual da ANPED*, em Caxambu/MG, setembro de 1996.
- _____. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: Silva, T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. Hammonds Worth: Penguin Books, 1984.

YOUNG, M.F.D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: Young Young, M.F.D. *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

Maria Flávia Carvalho Gazzinelli é professora Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais.

América Cézar é professora Assistente da Universidade Federal da Bahia.

Ana Lúcia Formigli é Coordenadora Geral do Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, Salvador, Bahia.

Endereço para correspondência:

Flávia Gazzinelli

Rua Coronel Antônio Garcia Paiva, 79

30360-010 – Belo Horizonte – MG

E-mail: flavia@dourado.enf.ufmg.br



24(2):157-173
jul./dez. 1999

MARIAS (E) HOMENS NAS QUADRAS: sobre a ocupação do espaço físico escolar

Helena Altmann

RESUMO – *Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar.* Meninas e meninos ocupavam de maneira diferenciada o espaço físico escolar em uma escola municipal de Belo Horizonte. Meninos ocupavam espaços mais amplos que meninas por meio do esporte, o qual estava vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Outra estratégia utilizada pelos meninos para uma ocupação mais ampla do espaço era a transgressão de normas escolares. Diferentemente, várias meninas valiam-se de uma certa cumplicidade com a professora para conquistar alguns de seus objetivos. Entretanto, as divisões genereficadas do espaço não eram rígida e suas fronteiras eram cruzadas, como mostra a presença de meninas – as Marias – nas quadras de futebol durante um recreio.

Palavras-chave: gênero, espaço, esporte.

ABSTRACT– *Marys (and) men at the courts: about the occupation of school space.* Girls and boys occupied differently the school space in a public school from Belo Horizonte. Boys occupied larger spaces than girls through sports, which were related to images of a strong, violent and winning masculinity. Other strategy used by the boys for a larger occupation of space was transgressing school rules. Differently, many girls made use of a certain complicity of the female teacher to reach some of their own objectives. However, gender division of space was not strict and its border was crossed, as was shown by the participation of some girls – the Marys – on the soccer court during breaks.

Key-words: gender, space, sports.

Um toque ensurdecedor de sirene anunciava o início do dia letivo. Em breve as portas das salas de aula se abririam aos estudantes e as conversas, as brincadeiras ou os jogos teriam de ser deixados para depois. Àqueles que teriam aula de Educação Física, ainda restava algum tempo livre, durante o qual haviam sido instruídos a aguardarem pela professora sentados nas escadas do pátio; eu me acomodava entre eles aproveitando o tempo para observá-los ou conversar com alguém. Enquanto as meninas, na sua maioria, aguardavam sentadas conversando, vários meninos exercitavam movimentos de capoeira, simulavam brigas, improvisavam algum jogo.

Este breve relato sobre o início de um dia letivo mostra uma ocupação generificada¹ do espaço físico em uma escola. É este o tema deste artigo, o qual toma como base resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte. Durante seis meses observei aulas de Educação Física de quatro turmas de 5ª séries – estudantes entre 11 e 15 anos –, os Jogos Olímpicos Escolares, recreios, festas, algumas aulas de outras disciplinas, conselho de classe e reuniões de professores e professoras (Altmann, 1998)².

Ocupação generificada dos espaços

Com a abertura da porta do ginásio, uma cena semelhante à já descrita se repetia: meninas sentadas aguardando o início da aula, meninos correndo, chutando um ao outro, jogando futebol... O início das atividades era precedido de uma conversa entre a professora e os estudantes, a qual, por sua vez, era precedida de nova espera. No transcorrer das aulas, outras esperas se repetiam sempre que houvesse necessidade de reunir a turma para alguma instrução, discussão ou repreensão. Ficar parado parecia algo extremamente difícil para os meninos, que nem mesmo sentados deixavam de se movimentar, arrastando-se pelo chão para trocar chutinhos e tapas.

Na escola, os locais de difícil acesso eram mais freqüentados por meninos do que por meninas. Certa vez, a turma jogava vôlei no ginásio quando a bola ficou presa no alto de uma tela sendo possível pegá-la só com a ajuda de uma escada. Ninguém parecia muito preocupado em reiniciar o jogo, pois o resgate da bola estava sendo deveras animado: meninos e meninas ajudaram a professora a carregar a escada, fizeram torcida para quem a subiu e vibraram quando a bola foi recuperada. O herói da história foi um menino.

Durante os recreios, a ocupação do espaço físico nas quadras esportivas era diferenciada por gênero: nas de queimada, meninos e meninas jogavam juntos e, nas duas quadras poliesportivas, meninos jogavam futebol.

Outras pesquisas sobre gênero corroboram essas observações de que meninos ocupavam espaços mais amplos do que meninas na escola. Barrie Thorne (1993) pesquisou o pátio de escolas fundamentais norte-americanas – as quais

incluem a idade contemplada em minha pesquisa – e constatou que meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas nos recreios da escola e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo assim a proteção dos adultos. Além de ocuparem mais espaço, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais freqüentemente do que elas.

Numa pesquisa em escolas elementares inglesas, Elisabeth Grugeon (1995) registrou o domínio masculino do espaço físico durante os recreios, o qual ocorria principalmente através do futebol. A autora estudou a cultura do pátio escolar a partir de canções infantis, buscando entender em que medida os jogos musicados das meninas capacitavam-nas a enfrentar ou reforçar os estereótipos de gênero. A autora afirma que as letras das canções eram um meio pacífico de revanche à dominação masculina do espaço físico.

Por intermédio de estudo em uma escola primária de Belo Horizonte, Tarcísio Vago (1993) também observou que as meninas restringiam suas ações ao pátio central, enquanto os meninos usufruíam de outros espaços, dentre eles uma área cimentada onde jogavam futebol todos os dias, improvisando as goleiras e a bola com pedras e, até mesmo, garrafas vazias de álcool. Ele afirma que a intensidade de movimentos dos meninos na escola era consideravelmente maior do que a das meninas.

Nádia, aluna da escola que pesquisei, contou sobre a divisão da quadra nas aulas de Educação Física em sua escola anterior:

Na segunda, eram os homens que jogavam a aula inteira futebol e, na quarta, era a gente que jogava a aula inteira (...). Quando a minha professora de Educação Física faltava, os meninos faziam sacanagem com a gente. Às segundas e quartas, eles jogavam futebol. Ai, para nós não deixarmos batido, nós pegávamos corda e pulávamos lá no meio, começávamos a avacalhar.³

Há algo em comum nesses relatos: o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço na escola. Percebe-se ainda que as meninas resistiam à dominação masculina por meio de outras atividades que não as esportivas, como jogos musicados, pular corda. Assim, elas conquistavam espaço na quadra ou no pátio recorrendo a outras atividade e não jogando futebol, o que se explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola.

Esporte: um espaço masculino

Nos Jogos Olímpicos Escolares as turmas de 5ª série participaram de futebol, voleibol, queimada, cabo-de-guerra, xadrez e jogo de prego. Todas as equipes

eram mistas, com exceção das de futebol, jogado separadamente por meninos e meninas. Cada uma das equipes tinha seu capitão; capitãs, só no futebol feminino. A atuação destas, porém, era restrita, pois um menino da turma, a quem era atribuída a função de técnico, organizava a equipe. Os árbitros dos jogos também eram homens: estudantes mais velhos, do turno da tarde – 7ª e 8ª séries – ou ex-alunos da escola. Apenas uma menina participou das arbitragens, como mesária nos jogos de vôlei.

Todos os cargos de comando eram ocupados por meninos, e a única menina que participou das arbitragens foi mesária, cargo hierarquicamente inferior ao do árbitro de campo. Meninas somente eram capitãs nas equipes femininas e, ainda assim, esta função era subalterna à do técnico, que era um menino.

Cada turma era representada por uma cor e, meninas e meninos, fossem integrantes dos times ou das torcidas, andavam uniformizados com camisetas coloridas; algumas tinham desenhos e o nome da equipe inscritos:

Mancha Verde;

Equiperigo (desenho de uma bomba e nela escrito TNT);

Furacão Vermelho (desenho de um cachorro bravo);

The Black Angel (desenho de um homem grande e forte);

(desenho de um monstinho);

Furacão Devastador (desenho de um monstro com uma cesta de basquete em uma mão e uma latinha JET na outra);

Camisa branca com um boneco pulando com um megafone em uma mão e uma bandeirinha na outra.

Esses uniformes transmitiam a idéia de que o homem esportista devia ser forte e violento como um cachorro ou um monstro e buscar a vitória acima de tudo, nem que isso implicasse o uso de meios ilícitos, como uma bomba. Somente uma das camisetas não fazia alusão a imagens violentas, mas trazia a imagem de um torcedor masculino. A violência era igualmente valorizada nos nomes das equipes: Equiperigo, Furacão Devastador, Furacão Vermelho e Mancha Verde. Esta última é o nome da torcida organizada do time de futebol, a Sociedade Esportiva Palmeiras, conhecida por ser violenta e que, em 1995, envolveu-se em uma briga com torcedores do São Paulo Futebol Clube, resultando na morte de um torcedor são-paulino (Toledo, 1997).

Assim, as figuras e os nomes das equipes se remetem a imagens masculinas e violentas. Não há nenhuma imagem feminina, o que sugere que o esporte é uma atividade para ser praticada por homens e que mulheres precisam adaptar-se ao “mundo masculino do esporte” para nele ingressarem.

As mulheres, segundo Rosiska Oliveira (1983, p. 36), estão sujeitas ao paradoxo do universal e do particular colocado por uma sociedade que as universaliza enquanto produtoras e as particulariza enquanto mulheres:

A mensagem é dupla e contraditória: para ser respeitada, seja universal (pense, aja e trabalhe como um homem); mas, para ser amada, continue sendo mulher. Seja homem e seja mulher.

Há de se destacar que o universal é não apenas uma pessoa do sexo masculino, mas também de cor branca e heterossexual.

Os “gritos de guerra” – refrões que animavam a torcida – também se remetiam à violência. Aliás, a própria expressão “grito de guerra” já faz alusão ao jogo como sendo uma guerra.

Aaah, eu tô maluco!
Ê (5ª A), oba! Ê (5ª A), oba!
Eu já falei, vou repetir, é (5ª A) que manda aqui.
Acabou a paz, mexer com (5ª A) é mexer com Satanás.
Au, au, au. A (5ª A) é animal!
Ih, fudeu, a (5ª A) apareceu!
Não é mole não, pra ganhar da (5ª A) tem que ter disposição.
Um, eu detonei, cadê a (5ª A)?
Ih, vacilão, burro, burro, burro!
Ada, ada, ada, cala boca cachorrada.
Ida, ida, ida, cadê sua torcida?

Com estes refrões, as torcidas proclamavam a superioridade de suas equipes, associavam suas imagens à de Satanás e consideravam-se “animais”. Este termo foi atribuído pela torcida ao jogador de futebol Edmundo – e por ele incorporado – fazendo referência a suas atitudes violentas e valorizando-as positivamente.

Após uma derrota e como resposta a tantos insultos, as torcidas cantavam: “Não é perder. Não é ganhar. O importante é participar!” Essa frase era apenas uma tentativa de responder aos insultos e consolar-se com a derrota, pois não há nenhum indício de que quem a cantava acreditasse de fato no que estava dizendo. Ao contrário do que tenta afirmar esse grito, as vitórias eram, sim, valorizadas e as equipes vitoriosas eram condecoradas com medalhas. Várias meninas e meninos, após terem perdido um jogo, corriam para o banheiro para esconder seu choro. Os árbitros eram culpados e xingados pelas derrotas, entre outras formas, cantando: “Juiz, ladrão!” ou “Ah, ah, ah, se roubar vai apanhar!”

A linguagem é um dos, se não o principal, campos de construção de identidades; ela “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (Louro, 1997, p. 65).

Também, segundo Richard Parker (1991, p. 63):

(...) é na linguagem do cotidiano que [...] [os] entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizados para falar do corpo e suas práticas

que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos.

Assim, a linguagem dos uniformes e dos refrões não apenas reproduzia uma determinada imagem masculina do esporte, como a constituía. Não era, porém, a qualquer masculinidade que o esporte se associava, mas à imagem de um homem forte, violento e vitorioso. Essas imagens reproduziam e produziam simultaneamente identidades esportivas e de gênero, determinando, em grande parte, as relações estabelecidas entre os jogadores.

Estratégias distintas: transgressão e cumplicidade

Havia na escola normas, explícitas ou não, que determinavam o que podia ser dito e feito pelos estudantes; estas regiam também a ocupação dos espaços físicos escolares, indicando os locais e quando eles podiam ser freqüentados. Desobedecer a algumas dessas normas era condição para ocupar espaços que iam além dos determinados, e os meninos, de modo geral, faziam isso mais freqüentemente que as meninas. Como relatei, a professora solicitava que a esperassem sentados na escada do pátio, mas os meninos desobedeciam-lhe e faziam outras coisas pelos arredores. Eles sabiam que, ao entrar no ginásio, deveriam largar suas mochilas e aguardar, sentados, a chamada e as instruções, mas, ao invés disso, vários deles corriam e brincavam pelo ginásio, atrasando o início da aula.

Dados coletados nas fichas de acompanhamento⁴ das turmas também demonstram que meninos transgrediam mais as normas do que as meninas. Um simples passar de olhos já seria suficiente para perceber que havia muito mais observações escritas nas fichas dos meninos do que nas das meninas, entretanto, uma análise quantitativa mais detalhada permite apresentar o seguinte quadro:

Ocorrências disciplinares	Nº de registros de meninos	Nº de registros de meninas
Sem caderneta	70	12
Atraso	59	27
Prob. c/ uniforme	6	10
Expulsão de aula	16	0
“Matou” aula	14	7
Brigas	20	1
Outros	40	7
Total	225	64

Quadro 1 – Distribuição de ocorrências disciplinares das turmas observadas.

O não uso do uniforme aparece nos dados como o principal meio de as meninas oporem-se à escola. A diferença, porém, é grande: 16 meninos expulsos de aula e nenhuma menina; 20 registros de brigas de meninos e 1 de meninas, enfim, 225 registros de problemas com meninos e 64 com meninas. As expulsões dos meninos eram motivadas principalmente por “gritaria”, não-realização de tarefas, desrespeito ao professor ou professora e brigas.

Enquanto a estratégia predominantemente utilizada pelos meninos para conquista do espaço era a transgressão, a das meninas era a não-transgressão. Ao obedecer às normas, elas conquistavam a cumplicidade da professora, alcançando, assim, alguns de seus objetivos, como mostram os relatos a seguir:

Devido à chuva daquele dia, a professora levou a turma para a sala de vídeo e explicou que poderiam escolher entre dançar, jogar dama, jogo de prego ou tazo⁵. Enquanto ela tentava organizar a aula, os meninos corriam dispersos, faziam estrelinha, brigavam um com o outro enquanto todas as meninas aguardavam sentadas pelo início das atividades programadas. Quando dois deles transformaram um carrinho de compras em um carro de corridas, a professora, que tentava em vão acalmá-los, perdeu a paciência e saiu com todos da sala para conversar em outro lugar. Algumas meninas foram verificar o que estava ocorrendo, mas, percebendo que a conversa não lhes dizia respeito, voltaram e avisaram aos poucos meninos que ainda permaneciam na sala que a professora os aguardava.

Ficamos a sós na sala, as meninas e eu, e a porta fechada. Elas foram se levantando e uma delas pediu-me para colocar música. Tão logo liguei o som, algumas começaram a correr de um lado ao outro da sala pulando e batendo com os dois pés contra as paredes. Quando as outras se levantaram, o grupo de meninas rapidamente se organizou para jogar pegador, divertindo-se muito enquanto cantarolavam alguns trechos da música e arriscavam alguns passos, parecendo faltar-lhes coragem para dançar.

Aos poucos, os meninos foram voltando; os dois primeiros a chegar, desconsiderando a presença das meninas, sentaram-se no meio da sala para jogar tazo. Elas nem reagiram, continuaram brincando no espaço que lhes restara, mas quem não conseguiu ficar inerte ao fato fui eu, que levantei para pedir aos meninos que sentassem mais no canto. A mesma cena se repetiu com a chegada de outros três meninos. Não demorou muito para que todos eles e a professora retornassem, acabando de vez com a brincadeira das meninas.

Numa lista imaginária de comportamentos aceitáveis em uma aula, não constaria a atitude de “correr pela sala pulando e batendo com os pés contra a parede”. Essa atitude não teria sido autorizada pela professora, que, ao retornar, suspendeu o jogo de pegador das meninas e organizou a aula como inicialmente planejara. Possivelmente por já saberem disso, as meninas só tomaram a atitude proibida na ausência da professora. Nas inúmeras vezes em que os meninos

subverteram as normas estabelecidas, foram repreendidos pela professora, todavia isso não os impedia de ocupar espaços proibidos ou em momentos desautorizados. Percebe-se aí novamente meninos e meninas reagindo diferentemente à intervenção docente e meninos transgredindo mais as normas do que elas, ocupando, assim, espaços mais amplos.

Ao voltar para a classe, os meninos sentaram-se no meio da sala e impediram a continuidade da brincadeira das meninas, o que me levou a abandonar meu lugar de observadora e solicitar-lhes que se sentassem no canto da sala⁶. Com o retorno dos meninos, a continuidade da brincadeira das meninas ficaria condicionada a uma negociação do espaço físico entre ambos; todavia, com a minha interferência, isso não ocorreu. Fica a dúvida sobre como formular essa afirmação: “As meninas não negociaram o espaço da sala com os meninos *e* eu o fiz” ou “As meninas não negociaram o espaço da sala *porque* eu o fiz?”

É impossível optar por uma dessas afirmações, pois a incompatibilidade entre elas é apenas aparente. Minha atitude em pedir que os meninos saíssem do meio da sala parece ter contribuído simultaneamente para a solução do problema de divisão espacial vivido naquele momento, bem como para uma certa acomodação das meninas, que, assim, deixaram de negociar por si mesmas o espaço com eles. A confiança na intervenção e a reincidente solicitação da docente para a solução de problemas poderia caracterizar, de certa forma, uma dependência das meninas. Uma vez que uma menina quieta, passiva e dócil não perturba, comportamentos dependentes, como alerta Lisa Serbin (1984), não são considerados problemáticos na escola, entretanto, possivelmente o serão quando essas meninas se tornarem adultas.

No entanto, a confiança das meninas na intervenção docente pode, só até certo ponto, ser interpretada como “dependência feminina”, pois elas sabiam fazer de uma dependência aparente uma estratégia de conquista:

A divisão dos times durante as aulas era normalmente intermediada pela professora. A fim de garantir que meninos e meninas jogassem juntos, após apontar os alunos e/ou alunas que escolheriam os times, ela estabelecia que, quando alguém escolhesse uma menina, os outros também deveriam escolher outras meninas – da mesma forma, quando um menino fosse primeiramente escolhido. Outro modo de encaminhar o processo era solicitando grupos de quatro pessoas compostos por dois meninos e duas meninas. Nesse caso, primeiro a turma se agrupava em duplas, para então uma dupla unir-se com a outra de outro sexo.

Certo dia, porém, tendo ela deixado a turma absolutamente livre para formar as equipes como bem quisessem, o resultado foi times mistos e outros só de meninas ou só de meninos. Enquanto uma equipe só de meninas jogava contra uma equipe de meninos e meninas, a professora comentou comigo que aquelas haviam combinado de não zombar de quem errasse. Mesmo assim, seus erros não passavam despercebidos pelos meninos do outro lado da quadra, que faziam comentários depreciativos sobre elas. As meninas não deixa-

vam por menos e faziam as falas dos meninos chegarem aos ouvidos da professora, o que intensificava as zombarias anteriores e agora elas eram também chamadas de 'Frescas, fresquinhas!', pois, segundo os meninos, meninas reclamam com a professora 'por qualquer coisinha'.

A professora incentivava seus alunos e alunas a deixarem-na a par do que ocorria nas aulas e a solicitarem sua ajuda para resolver problemas. Cientes disso, as meninas confiavam na intervenção da professora e sabiam o quanto os meninos ficariam descontentes com elas, com a professora e com a atitude que ela tomasse. Assim, elas “usavam” a professora para agir contra os meninos e conquistar o que desejavam. Ao vê-la repreendendo ou punindo os meninos, parece que quem agiu foi a professora, e que as meninas, além de incapazes de enfrentar o problema, foram passivas na sua resolução. Entretanto, quem a levou a agir, foram elas, ou seja, através da intervenção da professora. Escondendo-se atrás dela, as meninas “vingavam-se” dos meninos.

Essa estratégia adotada pelas meninas é discutida por Julia Stanley (1995) em artigo intitulado *El sexo y la alumna tranquila*. Ao referir-se à adaptação das meninas à escola, a autora afirma que a tranquilidade das meninas não é um traço natural de sua personalidade, mas uma resposta à própria escola. Obedecer às normas pode ser uma estratégia consciente para ir bem na escola, pois essa tranquilidade é julgada tanto por elas quanto pelas professoras como positiva para o bom desempenho acadêmico, havendo, portanto, algo na socialização escolar das meninas que as tornam tranquilas.

Serbin (1984), pesquisando escolas elementares norte-americanas, mostrou que a presença do professor ou da professora em algum local já é por si mesma um fator de extrema importância na determinação das atividades da criança. As professoras, por terem sido socializadas como mulheres, têm interesses específicos na sala de aula e, conseqüentemente, acabam interagindo com as crianças, principalmente através de atividades de preferência feminina. Isso facilitaria um envolvimento dos meninos com essas atividades, mas não o envolvimento de meninas em atividades predominantemente masculinas. Um experimento foi feito, e, quando a professora ocupou áreas na sala de aula onde ficavam brinquedos como blocos e caminhões, meninas tímidas, que antes nunca tinham ido àqueles locais, aproximaram-se. A pesquisadora concluiu que as meninas não chegavam àqueles locais porque a professora não ia até lá. Obteve-se os mesmos resultados com os meninos, quando ela foi brincar com bonecas e quando a experiência foi repetida com professores homens.

Algo semelhante ocorreu durante minha pesquisa, quando algumas meninas apenas subiram numa pedra depois que eu o fiz:

Numa das quadra de futebol, um dos únicos locais onde se podia assistir sentado ao jogo era em uma pedra plana e larga de aproximadamente um metro e meio de altura. Meninos eram freqüentemente vistos lá em cima durante recreios e aulas, mas meninas, não.

Certo dia, apenas esta quadra de cima estava disponível para a aula e, entre ficar de pé encostada no barranco conversando com as meninas ou subir na pedra e fazer companhia a dois meninos, optei pela segunda alternativa. Eles conversavam animadamente sobre o jogo de handebol e olharam-me admirados mostrando-me o melhor jeito de 'escalar'. Ao término daquela partida, os dois desceram para jogar e não demorou muito para aparecer uma menina, a quem mostrei como subir. Ao vê-la lá em cima, Marcelo berrou do meio do jogo: 'Laura, como é que você subiu? Não vi guindaste!' Um pouco depois, outras duas meninas surgiram e perguntaram à primeira como subir. Parecendo não gostar de escaladas, optaram por um caminho mais fácil, por trás, mostrado por Marlon. Um dos assuntos de sua conversa era se teriam coragem de descer.

Este foi o único dia em que vi meninas no alto daquela pedra, sendo que o desconhecimento delas sobre como chegar lá e a necessidade de lhes mostrar o caminho de subida indicam que aquele realmente não era um local freqüentado por elas. Durante os recreios, as quadras de futebol eram um espaço masculino, e as meninas, quanto muito, circulavam pelas arquibancadas. Ainda quando tinham acesso à pedra, parecia faltar-lhes coragem e confiança para subir. Durante as aulas, outro possível motivo de elas não subirem na pedra é que aquele não era, o que se poderia dizer, um local de acesso permitido, pois nem sempre a professora autorizava que os meninos ficassem lá em cima.

O que, então, as teria levado a subir na pedra naquela dia? Com minha presença lá em cima, o risco de a professora mandá-las descer praticamente se extinguiu e minha presença como mulher naquele local dava legitimidade para que também as meninas fossem lá. Chamo aqui a atenção de que a primeira menina só subiu na pedra quando os meninos desceram. Repetem-se características do episódio do dia chuvoso, pois, ainda que desta vez os meninos e a professora não se tenham ausentado completamente, as meninas ampliaram sua ocupação de espaço na ausência deles e quando se sentiram seguras de não serem repreendidas pela professora por fazer algo proibido.

Enfim, o fato de meninas, de um modo geral, transgredirem menos as normas do que meninos e solicitarem mais a intervenção docente, não demonstra que sejam mais dependentes ou submissas que eles, mas que meninos e meninas lançam mão de estratégias distintas para conquistar o que desejam na escola: meninos usam a *transgressão* de normas, as meninas, a *não-transgressão* ou uma certa *cumplicidade* com a professora.

Marias-homem na quadra

Ao relatar os acontecimentos daquele dia chuvoso e da subida na pedra, afirmei que as ausências da professora e dos meninos possibilitaram às meninas ocupar espaços mais amplos. Um comportamento "subversivo" das meninas

não teria passado despercebido pela professora, nem pelos meninos, devido à constante situação de vigilância presente nessas aulas. A respeito desta questão, Louro (1997, p. 75) destaca que

(...) o uso de alinhamentos, a formação de grupos e outras estratégias típicas [das aulas de Educação Física], permitem que o professor ou a professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas.

Esses mecanismos de exame aos quais a autora se refere não eram apenas utilizados pela professora, mas também pelos alunos e alunas. Nestas aulas, não há meios de agir sem ser visto ou, no mínimo, sem sentir a possibilidade de estar sendo visto. Como afirma Foucault (1995b, p. 177-178), o que assegura o funcionamento automático do poder é um estado consciente e permanente de visibilidade, fazendo com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que descontínua em sua ação. O aluno ou a aluna pode não estar sendo vigiado, mas tem a certeza de poder estar, o que assegura a automatização e a desindividualização do poder.

Assim, se as meninas não corriam batendo com os pés na parede ou não subiam com frequência em pedras, era porque, além da professora, os demais colegas poderiam estar observando, o que poderia gerar comentários semelhantes ao de Marcelo, sobre se Laura utilizara um guindaste para subir na pedra.

Para Serbin (1984), a presença de algum par, principalmente do outro sexo, é suficiente para a criança se conformar com seu estereótipo sexual, fazendo atividades adequadas a ele. As evidências de minha pesquisa também mostram meninas agindo de maneira não condizente com um modelo de feminilidade hegemônico na escola com mais frequência quando os meninos estavam ausentes.

Ao discutir as respostas de mulheres e meninas a estereótipos sexuais, Jean Anyon (1990) afirma que a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados a papéis sexuais – tanto quanto a completa rejeição – é bastante rara, havendo, na verdade, nem *aceitação* nem *rejeição*, mas um processo simultâneo de *acomodação e resistência*. Estes processos individuais seriam atitudes defensivas, que não visam à transformação das estruturas sociais, patriarcais ou não, acabando por prender as mulheres na armadilha das mesmas contradições que teriam de superar coletivamente.

Processos de “acomodação e resistência” eram visíveis no cotidiano da escola que pesquisei. Meninas pulando e batendo com os pés na parede, meninas subindo na pedra e um menino negando-se a jogar futebol são exemplos de momentos em que determinadas expectativas de gênero não foram

correspondidas. Entretanto, diferente do que afirma Anyon, não interpreto que esses processos de resistência prendam meninas ou meninos em alguma armadilha. João, ao enfrentar discriminação dos colegas por se negar a jogar futebol, resistia individualmente a um estereótipo de masculinidade. Com o passar do tempo, porém, os colegas passaram não apenas a aceitar sua opção, mas a admirá-lo por ter assumido uma masculinidade diferente da hegemônica.

Como se pode observar, mesmo que a imagem hegemônica de masculinidade na escola estivesse vinculada ao esporte, não se poderia descartar a existência de outras formas de masculinidade. Robert Connel (1995) chama a atenção para o fato de diferentes masculinidades serem produzidas no mesmo contexto social, sendo que uma forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Além disso, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória.

Mary Poovey (1988) argumenta que a oposição entre os sexos é uma construção social e não reflexo ou articulação de um fato biológico. A revelação de que a oposição binária é artificial desestabiliza a identidade aparentemente fixa e rígida dos dois termos, a qual impede a formulação de outras possibilidades. Em outras palavras, desconstruir esta oposição binária possibilita enxergar o que existe entre os dois pólos – vendo o que ela chama de *in-between* – e capacita as pesquisadoras a multiplicar as categorias do sexo.

A coexistência de diversas feminilidades e masculinidades e diferenças nessas categorias aparecem nas diferentes maneiras de as meninas enfrentarem o resgate de uma bola perdida:

Durante uma aula, as meninas jogavam futebol em uma quadra e os meninos em outra. Quando Gisele se aproximou da quadra dos meninos e berrou: 'Precisamos de um menino para pegar a bola que foi lá em cima. Ô, Mateus, não tem coragem de ir lá no mato buscar a bola?' e ele respondeu: 'Eu tenho, mas estou jogando!' Como tirá-lo do jogo não seria nada fácil, ela foi saber da coragem de Luciana para buscar a bola. Luciana aceitou o desafio e Gisele disse que a acompanharia, contanto que não precisasse ir na frente.

Meninas, ao cruzarem as fronteiras das divisões de gênero, resistiam ao domínio masculino do espaço na escola. Um menino urinando na beira da quadra de futebol durante o recreio demonstra o quanto a quadra de futebol era um espaço masculino. Por outro lado, se esta cena for imaginariamente associada a uma busca de demarcação de território, ela ilustra o empenho masculino na manutenção de seu domínio. Por sua vez, a necessidade de investir na manutenção de tal domínio era indício de sua fragilidade e da possibilidade de invasão daquele espaço, o que de fato ocorreu:

Elas chegaram cedo na quadra, antes mesmo de soar o sinal, e munidas de uma bola. Quando os meninos apareceram, elas já estavam com os times praticamente prontos, prestes a iniciar o jogo e intransigentes a qualquer forma de negociação. Dois meninos atuavam como árbitros, enquanto inúmeros outros, em volta, aguardavam o final da partida ou uma oportunidade qualquer para invadir. Vendo que o jogo não acabaria assim tão rápido, três deles resolveram tomar providências: 'Se nós não podemos fazer de fora, a gente também vai jogar!' Elas pararam o jogo para discutir, argumentando que eles poderiam jogar na quadra de cima com os outros rapazes. Da arquibancada, ouviam-se repetidamente berros: 'Ô, Maria-homem!'.

Ao chamá-las de *Marias-homem*, o menino estava afirmando que o futebol é um esporte masculino, devendo ser jogado apenas por meninos. Vários autores referem-se ao esporte como meio de expressão da masculinidade (MESSNER, 1992; Badinter, 1993; Connel, B., 1992, Connel, R., 1995; Dunning, 1992; Louro, 1997; Kunz, 1993). A associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, eram associadas à masculinidade.

No entanto, diferente do caso relatado no início deste capítulo, quando Nádia e suas colegas resistiram, pulando corda, à presença dos meninos na quadra, desta vez, as meninas resistiram ao domínio masculino das quadras por meio do próprio futebol. Esse exemplo ilustra a afirmação de Eric Dunning (1992) de que a inserção feminina no meio esportivo, apesar de não significar o desaparecimento definitivo do domínio masculino, indica o grau em que esse domínio começa a ser combatido.

Para se inserirem naquele universo masculino, elas lançaram mão de estratégias. Primeiro, visando evitar conflitos, chegaram cedo nas quadras com uma bola, organizando-se antes mesmo da chegada dos meninos. Segundo, permitiram que dois meninos fossem os árbitros do jogo. Ao conceder-lhes o papel de autoridade, elas fizeram da aparente aceitação do domínio masculino daquele esporte uma estratégia para jogar, pois, ainda que o *papel* de árbitros lhes tenha sido concedido, o *exercício* pleno desta função não o foi, pois eram as meninas que mandavam em quadra. Apesar de todos os xingões que ouviram, os árbitros, e não as jogadoras, estiveram prestes a levar um cartão vermelho e serem expulsos de campo.

Segundo Foucault (1995a, p. 183):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede, [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

O autor afirma ainda que os sujeitos não são aprisionados pelo poder, havendo, na medida de seu exercício, a possibilidade de resistência (idem). Dessa forma, a dominação pode sempre ser modificada em condições determinadas e segundo alguma estratégia precisa.

Enfim, apesar de os meninos ocuparem espaços mais amplos do que as meninas na escola, não se pode afirmar que elas sejam dominadas por eles ou que a divisão do espaço não se estabelece a partir de relações entre dominadores e dominadas, pois as meninas não são vítimas de imposições masculinas. Vitimá-las significaria coisificá-las, “aprisioná-las pelo poder”, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação.

No caso relatado, a resistência das meninas ao domínio masculino das quadras foi tão eficiente que a situação se inverteu: elas passaram a dominar e eles, a resistir. Houve, então, um efeito de contra-resistência: ao perceberem que elas dominavam as quadras, os meninos tentaram restabelecer seu domínio, planejando uma invasão e chamando as meninas que jogavam de *Marias-homem*. Ainda assim, as *Marias* jogaram o recreio inteiro.

O que representa a presença dessas *Marias* nas quadras? Robert Connel (1995, p. 204), em um artigo sobre políticas da masculinidade, utiliza o termo “práticas prefigurativas” para se referir a “amostras do paraíso”, a “fragmentos de justiça, aqui e agora”, o que exemplifica com a figura de um homem empurrando um carrinho de bebê. Essas práticas, vinculadas a estratégias educacionais, gerariam pressões que, a longo prazo, culminariam numa transformação da estrutura patriarcal.

Dialogando com o autor e à luz das evidências deste estudo, em vez de falar em “práticas prefigurativas”, eu falaria em práticas que perpassam as relações sociais – talvez um termo possa ser modificado para “práticas perfigurativas”. As *Marias* nas quadras devem ser valorizadas não pelo que representam para uma transformação futura, mas pelo que mostram sobre as relações no presente. Esse episódio não é uma “amostra do paraíso”, mas uma amostra do presente e da diversidade de relações entre homens e mulheres nele existente.

Notas

1. A categoria gênero, que “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (Scott, 1995, p. 89), foi adotada como principal categoria de análise neste trabalho. Segundo esta autora, “o núcleo da definição [de gênero] repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (1995, p. 86)
2. Os resultados desta pesquisa que teve como objetivo compreender como meninas e meninos constroem as relações de gênero na Educação Física estão na dissertação de mestrado escrita sob orientação das Prof.^{as} Dr.^{as} Eustáquia Salvadora de Sousa e Prof.^a

Dr^a Anna Maria Salgueiro Caldeira defendida em outubro de 1998 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

3. Com a preocupação de clarear a leitura das transcrições de entrevistas e com o cuidado de não mudar seu conteúdo, foram corrigidos erros de português e de concordância verbal corriqueiros na linguagem oral; trechos omitidos foram substituídos por parênteses (...); palavras inseridas aparecem entre colchetes [] e comentários que não fazem parte da fala da pessoa estão entre chaves { }.
4. Nas fichas de acompanhamento, constavam registros sobre comportamentos, atrasos, esquecimentos de caderneta – documento que permitia o ingresso dos estudantes na escola e no qual eram registradas as presenças e ausências dos estudantes –, expulsões de sala de aula, brigas e outros problemas disciplinares.
5. Tazos eram pastilhas recebidas de brinde na compra de salgadinhos da Elma Chips. Jogavam em duplas, cada um dos jogadores apostando no mínimo um tazo, que eram então empilhados no chão ou sobre uma mesa. Neles, os participantes jogavam com força outro tazo ou um tazo master, com o objetivo de virá-los e adquiri-los para si. Havia quem jogasse tazo e quem apenas os colecionasse, sem se dispor a jogar ou, dispondo-se, no máximo, a jogar ‘sem valer’, para, no caso de derrota, não ter o adicional desgosto de ficar sem seu brinquedo. Várias meninas faziam parte desse último grupo e algumas poucas jogavam ‘pra valer’.
6. Esta minha intervenção na aula ilustra um pouco dos conflitos vividos como pesquisadora em uma escola. Ao considerarem-me uma professora, os estudantes, que frequentemente perguntavam quando eu assumiria as aulas, esperavam que eu agisse enquanto tal e eu precisava “fugir” de situações em que minha intervenção era solicitada para resolver conflitos, conceder autorizações, ser árbitra de jogos ou dar aulas. Em meio a diferentes expectativas, nem sempre era fácil “não ser ninguém” na escola, pois, ainda que eu frequentasse aulas, não era nem aluna e nem professora num espaço onde parecia só haver lugar para um docente, seus alunos e alunas. Esta sensação de ausência de espaço para uma pesquisadora na escola era ainda mais evidente durante os recreios, pois eu não era nem professora, para ficar na sala, nem estudante, para andar pelo pátio. Este era um espaço tão deles que eu era percebida tanto pelos estudantes quanto por mim mesma como uma intrusa espiando suas vidas. Seus eternos olhos intrigados a me vigiar faziam-me questionar o que e até onde meus olhos podiam ver.

Referências Bibliográficas

- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998. 111 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodações e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.
- BADINTER, Elisabeth. *XY – sobre a identidade masculina*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 266 p. (Título original: XY - De l'identité masculine)

- CONNEL, Bob. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, M. e MESSNER, M. *Men's lives*. N. York e Toronto: MacMillan Publishing Co e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 176-183.
- CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.
- DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e suas transformações. In: ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa, Portugal: Difel, 1992, p. 389-412.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. 295 p.
- _____. *Vigiar e punir – nascimento da prisão*. 12 ed. Trad. De Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 1995b. 280 p.
- GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. (Ed.) *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Barcelona, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1995, p. 23-47.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. *Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 1993. 167 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael. *Men's lives*, New York e Toronto: MacMillan PublishingCo. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 161-131.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy. As pedras no bolso do feminismo. *Novos Estudos*. n. 3., p. 35-38, nov., 1983.
- PARKER, Richard. *Corpos, prazeres e paixões*. A cultura sexual no Brasil contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1991. 295 p.
- POOVEY, Mary, Feminism and deconstruction. *Feminist studies*. v. 14, n. 1, p. 51-65, spring/1988.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.
- SERBIN, Lisa. Teachers, peers and play preferences: an environmental approach to sex typing in the preschool. In: DELAMONT, Sara (Ed.) *Reading on interaction in classroom*. Grã-Bretanha: Richard Clay LTD, 1984. p. 273-289.
- STANLEY, Julia. El sexo y la alumna tranquila. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Gênero, cultura y etnia en la escuela*. Informes etnográficos. Espanha: Ministério de educación y ciencia, 1995. p. 49-63. (Título original: Gender and Ethnicity in schools)
- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993. 237 p.
- TOLEDO, Luiz Henrique. Short cuts – histórias de jovens, futebol e condutas de risco.

Revista Brasileira de Educação. n. 5 e n. 6., p. 209-221, maio-dez., 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. 252 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Helena Altmann é professora do Curso de Educação Física da Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista.

Endereço para correspondência:

Helena Altmann
Rua Meteoro, 96
Jardim do Sol – Barão Geraldo
13085-835 Campinas - SP
E-mail: helenaalt@hotmail.com



NOTAS SOBRE A CULTURA DO NOSSO TEMPO:

reflexões a partir das
contribuições de Gramsci e
Adorno/Horkheimer.

João Valdir Alves de Souza

RESUMO – *Notas sobre a cultura do nosso tempo: reflexões a partir das contribuições de Gramsci e Adorno/Horkheimer.* Recuperando algumas questões em torno do debate sobre a “crise da razão”, este artigo pretende fazer uma reflexão sobre alguns aspectos da nossa cultura, focalizando duas das mais importantes contribuições teóricas ao estudo da história cultural do século XX, a saber, as contribuições do filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937) e dos frankfurtianos Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Ambas são muito importantes para se pensar criticamente a cultura do nosso tempo. Entretanto, muito presente em Gramsci, é frágil nos frankfurtianos uma concepção de prática cultural que visualize as possibilidades de emancipação da humanidade.

Palavras-chave: cultura, teoria crítica, crise da razão.

ABSTRACT – *Notes about the culture of our time: reflections from contributions of Gramsci and Adorno/Horkheimer.* Retaking some questions around the discussion about the “reason crisis”, this article intends to do a reflection about some aspects of our culture, taking as focus two of the most important theoretical contributions for the study of cultural history on the twentieth century, that is, the contributions of the Italian philosopher Antonio Gramsci (1891-1937) and the members of the Frankfurt School Theodor Adorno (1903-1969) and Max Horkheimer (1895-1973). Both of these contributions are very important in order to think criticizely the culture of our time. Though, very present in Gramsci, is absent at frankfurtians a culture conception that possibilities visualize humanity emancipation.

Key-words: culture, critical theoretic, reason crisis.

Introdução

Nos últimos anos, tornam-se freqüentes alguns acontecimentos que muito têm chamado a atenção dos estudiosos da cultura. Esses acontecimentos têm sido notáveis pelo que expressam de inusitado, violento e bárbaro. Eles se manifestam nos mais diversos cantos do planeta e envolvem pessoas de todas as classes sociais e de todos os níveis de instrução e habilidades técnicas, manuais e intelectuais. Tomemos, a título de exemplo, alguns deles:

1) No início de 1997, quando os astrônomos comemoravam a possibilidade de estudar mais profundamente as características de um cometa raro, o *Hale-Bopp*, numa mansão do condado de San Diego, na Califórnia (EUA), foram encontrados os corpos de trinta e nove pessoas que a polícia norte-americana acabou por descobrir terem se suicidado. As investigações policiais concluíram que as vítimas faziam parte de uma seita de nome *Heaven's Gate* e que o suicídio em massa estaria ligado a um inusitado culto, segundo o qual, o auto-extermínio seria o bilhete de entrada num mundo de plenitude cuja localização era a cauda do *Hale-Bopp*. Descobriu-se, também, que os membros da seita tinham hábitos muito curiosos: eram adeptos da total abstinência sexual e mantinham-se isolados dos vizinhos, mantendo contato apenas com os clientes dos sofisticadíssimos programas de computador que fabricavam. O caso da seita *Heaven's Gate* foi apenas mais um de uma série de casos semelhantes, como o que levou os quase mil seguidores do pastor Jim Jones ao suicídio coletivo, em 1978, na Guiana, e o que levou os seguidores de David Koresh a se imolarem em fogueira que destruiu um rancho em Waco, no Texas, em março de 1993.

2) Desde 1992, toda a imprensa mundial tem noticiado os confrontos entre fundamentalistas islâmicos e o governo da Argélia. Depois de terem sido impedidos, através de um golpe militar, de conquistar o poder naquele país, pelo voto, os fundamentalistas iniciaram a mais brutal e sangrenta perseguição a civis, preferencialmente formadores de opinião, como jornalistas, artistas e intelectuais, que não se solidarizam com a sua causa. Seus métodos de ataque, indistintamente a homens, mulheres, crianças e velhos, segundo o que divulga a imprensa, são de uma brutalidade tal que qualquer tentativa de descrição seria incapaz de expressar integralmente. Em outros lugares, principalmente na Ásia e no Oriente Médio, as atitudes dos fundamentalistas islâmicos estão muito associadas à repressão e à submissão das mulheres, à indistinção entre poder de mando do governo e crenças religiosas e aos atentados contra autoridades e turistas, o que tem feito vítimas de todos os tipos. Algo notável desse tipo de confronto, também, é o acirramento da questão palestina, a luta entre muçulmanos e católicos no Pacífico Ocidental e a dificuldade de pôr fim à guerra entre católicos e protestantes na Irlanda.

3) Há pouco tempo a empresa de telecomunicações brasileira, a TELEBRAS, criou um sistema especial de discagem cujo objetivo era servir como utilidade pública na prestação dos mais diversos serviços. Os serviços que passaram a ser

explorados, entretanto, são aqueles que se ligam ao que há de mais bárbaro em termos de exploração da miséria alheia, tanto material quanto intelectual. A proliferação de serviços que colocam à venda a felicidade fácil é hoje uma indústria que movimenta fabulosas quantias, tornando-se um fantástico negócio que enriquece místicos e esotéricos dos mais diversos matizes. O *serviço 0900* tornou-se, em pouco tempo, um espaço para a difusão de búzios, tarôs e cartomantes, de disque-amizade, disque-namoro e disque-sorteio de toda espécie, o que resulta num tipo particularmente desinteressante de influência cultural cujo resultado é o atrofiamento da capacidade de pensar e de buscar solução para os problemas de forma racionalmente planejada.

4) Não muito distante desse tipo de coisa está a versão escrita do *serviço 0900*, a literatura esotérica e de auto-ajuda. Tome-se qualquer veículo de comunicação que publique a lista dos livros mais vendidos e lá estarão, com certeza, nos últimos oito ou dez anos, com pequenas variações, aqueles que falam de viagens astrais, de anjos cabalísticos e, principalmente, de auto-ajuda, um estilo de literatura criado por Dale Carnegie no início do século e que atingiu o seu ápice nos dias atuais. Seja no mundo dos negócios, seja no mundo da vida privada, esse tipo de literatura é sucesso garantido, sendo que os autores de livros desse gênero são lidos em quase todos os países do mundo, por um público de todos os níveis de rendimento e escolaridade. Até mesmo na França, berço dos grandes pensadores iluministas, país onde foi mais notável o processo de laicização da cultura, escritores como Paulo Coelho alcançam fantástico sucesso entre o público e grande reconhecimento entre as autoridades.

5) Tome-se, enfim, o fantástico crescimento das “empresas de bens de salvação” dos mais diversos tipos, sejam elas propriamente religiosas ou profanas. É a “revanche de Deus”, segundo Gilles Kepel (1991). Entretanto, mais evidente do que a revanche de Deus é a revanche do Demo. Cada vez mais torna-se patente o enfrentamento de um mundo assombrado pelos demônios, forte justificativa para que novas seitas e igrejas travem suas lutas para arregimentar fiéis. Num mundo no qual as luzes da razão tem encontrado profunda dificuldade em penetrar, toda desavença passa a ser creditada ao Senhor do Mal. Com o vertiginoso florescimento de esferas de manifestação mágico-religiosas, o que se vê hoje à nossa volta é um amplo conjunto de “empresas de bens de salvação” a disputar fiéis no sofisticado “mercado de bens simbólicos”, para usar os termos de Pierre Bourdieu (1987).

Em suma, o mundo torna-se novamente encantado, re-sacralizado, irracional e bárbaro, segundo a crítica ácida de Sérgio Paulo Rouanet (1993). Apesar da vigorosa denúncia da religião enquanto manifestação da alienação humana, tal qual feita por Marx, da aposta no desenvolvimento de uma escola laica e racional, desembaraçada de toda religião, como desejava Durkheim e de todo o debate weberiano acerca do desencantamento do mundo, o que se vê no campo da cultura atualmente é uma manifestação clara e inequívoca de que as luzes da razão estão profundamente empalidecidas. Num momento em que outra coisa

não se diz dos aparatos escolares, senão o fato de estarem eles passando por uma crise de proporções dramáticas, em todos os níveis, enquanto crescem vertiginosamente tais empresas de salvação, talvez valha a pena insistir numa discussão já nem tão nova, mas muito significativa, qual seja aquela que aponta para a crise da razão.

A crise da razão

Em um texto publicado originalmente em 1980, Umberto Eco (1984) afirmava que o que estaríamos vivendo era uma “crise da crise da razão”. Sua fala é rica em significados, mas o mais evidente é que o autor queria chamar a atenção para o fato de que o debate acerca da crise da razão, por ser muito antigo, nada traz de novo se não for bem contextualizado. Ele pode ser encontrado no embate entre Heráclito e Parmênides, no século VI a.C., em Platão e Aristóteles, no século IV a.C. e na filosofia escolástica de São Tomás de Aquino, no século XIII. No século XVII, vamos encontrá-lo em novos termos entre Descartes e Bacon e em todos os desdobramentos do confronto entre inatismo e empirismo, cujas principais vertentes no pensamento moderno são o idealismo filosófico alemão (Leibniz, Kant, Hegel) e o empirismo inglês (Locke, Berkeley, Hume). Mais recentemente, a crítica à razão instrumental e a reivindicação de uma razão crítica projetaram os pensadores da Escola de Frankfurt no debate acerca da cultura contemporânea e, naturalmente, da sua crise. Levando às últimas conseqüências tal interpretação, talvez pudéssemos recuperar a fala de um biólogo que, numa assembléia de professores, afirmou categoricamente: “desde que descemos da árvore estamos vivendo em crise”⁽¹⁾. Neste caso, acompanhar o raciocínio de Rouanet (1993), talvez nos seja útil na busca do que aqui nos interessa.

Em um belíssimo conjunto de ensaios, publicado em 1993, Rouanet afirma que já se tornou um lugar-comum falar da crise da modernidade e da razão que lhe sustenta. Mas como outros lugares-comuns, diz ele, este também tem que ser bem diagnosticado. Segundo Rouanet, o que existe por trás da crise da modernidade é uma crise de civilização. O que está em crise é o projeto de civilização elaborado pela Ilustração européia, no século XVIII, e que tentou ganhar forma e se materializar nos dois séculos seguintes no liberal-capitalismo e no socialismo. Esse projeto civilizatório afirmava a razão e o método científico como as únicas fontes de conhecimento válido, rejeitava qualquer concepção do mundo derivada do dogma, da superstição e da fantasia e sustentava-se em três ingredientes conceituais, quais sejam, a universalidade, a individualidade e a autonomia.

Quanto ao ideal da universalidade, significava que o projeto civilizatório visava a todos os seres humanos, independentemente de fronteiras nacionais, étnicas ou culturais. Quanto à individualidade, significava que esses seres humanos seriam considerados enquanto pessoas concretas e independentes, e não

como parte mecânica da matriz coletiva. A autonomia significava que esses indivíduos deveriam ser aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia (autonomia intelectual), a agirem no espaço público como membros participantes e ativos do contrato social (autonomia política) e a adquirirem, pelo seu trabalho, os bens e serviços necessários à sua sobrevivência material (autonomia econômica). (cf. Rouanet 1993). Seu objetivo era promover os indivíduos à maioria cultural, superando o aprisionamento ao qual eram submetidos no Antigo Regime.

Sabe-se que, durante a Idade Média, a população européia esteve submetida à hegemonia cultural do catolicismo e que a punição era rigorosa para aqueles que ousassem contestar seus dogmas. O secular obscurantismo, derivado do fechamento da Europa às trocas simbólicas com outras culturas e garantido por agentes religiosos inescrupulosos, permitiu os exageros que levaram à Reforma, dentre estes os que asseguravam vida eterna para os pobres, no céu, enquanto os ricos partilhavam entre si a terra. Os mecanismos que asseguravam esse controle eram, por um lado, o universo cultural derivado da idéia castradora de um inferno povoado por demônios, destino inevitável de desobedientes e pecadores não arrependidos e, por outro lado, aquilo que passou para a história como Tribunal da Santa Inquisição.

Sabe-se, também, que o Renascimento cultural, do século XV, com sua forte conotação humanista e antropocêntrica, e a Reforma Protestante desencadeada por Martinho Lutero, no início do século XVI, sob a bandeira do livre-arbítrio, ajudaram a combater essa ordem de coisas. A afirmação de uma vertente laica de interpretação cultural, simbolizada pela obra de Nicolau Maquiavel, e a livre interpretação da Bíblia preconizada por Lutero foram um fermento explosivo que esfacelou as tão pretendidas unidade e universalidade católicas e fizeram multiplicar, na esteira da diversificação social e econômica e da emergência de uma ciência moderna, não apenas o número de seitas e igrejas cristãs, mas um amplo conjunto de novas formas de explicação da realidade.

O século XVII, marco das revoluções científicas e tecnológicas, cujos protótipos são o telescópio e o microscópio, e das revoluções no pensamento, cujas obras referenciais são as de Descartes e de Bacon, foi um momento decisivo na trajetória cultural do ocidente, o que permitiu radical mudança da nossa concepção de espaço e tempo e do lugar que ocupamos neles. Do debate entre os racionalistas, tanto inatistas quanto empiristas, desencadeou-se a filosofia das Luzes, no século XVIII, com profundos desdobramentos no plano social, político e cultural. Apesar da diversidade de opiniões que esse espectro comporta, os iluministas tinham em comum a confiança na força ilustradora da razão, o que teve significativas repercussões no combate àquilo que, a partir de então, passava a ser associado às “trevas”.

Enquanto os reformadores combatiam o catolicismo no plano religioso, muitos iluministas influentes combatiam todas as formas de religião. Ao

edificarem a razão e a ciência enquanto fundamentos de verdade, desautorizando a verdade revelada, os iluministas edificavam o projeto civilizatório da modernidade, distanciando-se do dogma, da crença sem fundamento, da superstição e da fantasia. Pelo uso da razão, essa luz natural, segundo a definição de Descartes, e do método científico, tal qual formulado por Bacon, acreditavam poder não apenas conhecer o mundo circundante, mas também controlá-lo e transformá-lo de acordo com os interesses humanos, isto é, os interesses da burguesia nascente. Nesse projeto, a educação universal seria a via para a ilustração do espírito e a escola seria o seu lugar fundamental. Seu objetivo era desencantar o mundo, isto é, torná-lo cognoscível à luz da razão, desvelá-lo, quebrar seus encantos.

O Iluminismo oitocentista foi, pois, o coroamento de uma longa trajetória do pensamento moderno, trajetória esta desencadeada a partir do renascimento cultural europeu do século XV e que estava francamente associada à emergência da ordem burguesa. Esta trajetória levou a uma nova forma de visualização do homem, da natureza e da relação entre ambos. Ao lado de uma visão de submissão total do homem e dos fenômenos naturais aos desígnios divinos, edifica-se uma visão de interação homem-natureza orientada pelos desígnios da razão e do cálculo. O racionalismo e o cientificismo, do século XVII, tiveram profundos desdobramentos nos séculos seguintes, dentre eles a visualização da possibilidade de superação de uma concepção teocêntrica de mundo em favor de uma concepção antropocêntrica, a submissão do messianismo religioso aos domínios da ciência, a afirmação da racionalidade científica enquanto um meio para a realização das utopias humanas.⁽²⁾

É em meio a esse entusiasmo que se consolida a escola moderna e o ideário otimista a seu respeito. O ideal iluminista da escola é ilustrar os indivíduos e, por essa via, garantir a igualdade de todos diante da razão. Afirma-se, vigorosamente, o ideal da educação enquanto direito do cidadão e dever do Estado. Como nos afirma Rouanet, até então a inteligência humana havia sido tutelada, principalmente pela autoridade religiosa. Durante milênios, o gênero humano tinha vivido em estado de menoridade. Tratava-se agora de sacudir todas as barreiras que se impunham contra a liberdade de pensar, de desprender a razão de todas as amarras, de possibilitar a todos o acesso à condição adulta, isto é, alcançar a maioridade, na acepção kantiana do termo. Destacando Rouanet:

Era importante, para isso, criticar a religião, principal responsável pela paralisação da inteligência, e em geral todas as idéias que pretendessem substituir as igrejas em seu papel de infantilização do homem, e que a esse título funcionavam como agentes auxiliares do despotismo. Donde a importância crucial da educação, única forma de imunizar o espírito humano contra as investidas do obscurantismo. Donde a importância da ciência, que substituiu o dogma pelo saber; ou, para usar metáforas da época, que dissipava com a luz da verdade as quimeras e fantasias da superstição. (Rouanet 1993, p. 16).

De fato, se tomarmos algumas vertentes de pensamento que ganharam relevância, a partir de meados do século XIX, encontraremos o que poderia ser visto como uma clara tendência de afirmação do processo de desencantamento do mundo e laicização da cultura. Correntes de pensamento tão amplas quanto diferentes, como o materialismo histórico, o evolucionismo, o positivismo e a psicanálise levaram adiante uma verdadeira cruzada contra a dimensão religiosa, o que, no limite, pôde-se falar na “morte de Deus”. Na esteira do pensamento materialista que vinha se afirmando desde Diderot, Holbach e Feuerbach, outros pensadores mais influentes como Marx e sua visão diluidora do sagrado, Darwin e sua teoria da evolução das espécies, Comte e sua religião da humanidade, Durkheim e a sua reivindicação da moral laica, Weber e a sua concepção de desencantamento do mundo, Freud e a sua crítica à ilusão religiosa, além, naturalmente, de Nietzsche e a morte de Deus, apareciam não apenas como “mais um” contestador da concepção teológica do mundo, mas como um conjunto estruturado de idéias capazes de *promover uma profunda mudança na estrutura do pensamento*.

Ao olharmos, contudo, as últimas décadas deste século XX, encontramos não apenas uma expectativa quanto às possibilidades humanas, radicalmente diferente daquela que prevaleceu no século anterior, mas um cenário cultural ainda muito distanciado daquilo que foi projetado pela Era das Luzes. Se o século XIX e as primeiras décadas do século XX se caracterizaram como a *era da certeza*, devido à natureza de seus projetos construtivos e das expectativas de seus idealizadores quanto à possibilidade de efetivação dos mesmos, o século XX, principalmente nestas últimas décadas, tem se caracterizado por um questionamento generalizado do ideal civilizatório da Ilustração. (cf. Rouanet 1993).

O ambiente da modernidade, do século XX, além de estar sustentado nas fantásticas potencialidades da ciência e da técnica, é envolto por uma rede de comunicações jamais imaginada por qualquer outra época da história da humanidade. A ampliação das comunicações telefônicas, da imprensa escrita e, principalmente, o advento e a universalização do rádio e da televisão, propiciaram a “unificação” da espécie humana⁽³⁾. Num rompante de vibração e entusiasmo, pode-se dizer, com Marshall Berman (1988), que “o século XX talvez seja o período mais brilhante e criativo da história da humanidade, quando menos porque sua energia criativa se espalhou por todas as partes do mundo. (...) Nosso século produziu uma assombrosa quantidade de obras e idéias da mais alta qualidade” e “fomentou uma espetacular arte moderna”. (Berman, 1988, p. 23).

Entretanto, apesar de tudo de fantástico que então se produziu, ele é, ao mesmo tempo, o século em que tiveram lugar atrocidades inimagináveis para os tão celebrados princípios da racionalidade ilustrada. As duas grandes guerras mundiais, com o domínio destrutivo do átomo, e os totalitarismos, nos seus mais diversos matizes, passaram a exigir um sistemático questionamento dos ideais iluministas de evolução intelectual e moral da espécie humana, isto é, do

processo através do qual os homens e as mulheres modernos(as) atingiriam a maioria. Segundo afirma Rouanet “Como a civilização que tínhamos perdeu sua vigência e como nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte, estamos vivendo, literalmente, num vácuo civilizatório. Há um nome para isso: barbárie (...)” (1993, p. 11).

Rouanet não poupa adjetivos para desfilar, numa ironia ferina, suas críticas à não realização do projeto civilizatório da modernidade. Diferentemente de Berman, que afirma e celebra, mesmo criticamente, o advento e a universalização da modernidade (“no século XX, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento”, op. cit. p. 16), Rouanet desfía sua fúria contra o que denuncia como irracionalismo: “estamos vivendo a revolta antimoderna que hoje grassa no mundo sem jamais termos vivido a modernidade” (Rouanet, 1993, p. 10). Apesar de toda a celebração e entusiasmo dos futuristas e das esperanças de que a informática e a robótica nos permitiriam paz e harmonia coletiva, como queria Marshall McLuhan, as grandes “crises” do capitalismo, as catástrofes que espalham famélicos mundo afora e o “fim das utopias” permitem afirmar, com certa margem de segurança, com John Kenneth Galbraith (1986) que o século XX é, no mínimo, *a era da incerteza*.

Dentre os pensadores do século XX que se preocuparam analisar criticamente a nossa história cultural, podem ser destacadas duas de suas melhores vozes: o italiano Antônio Gramsci e os frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer. Pela abrangência e profundidade dos mais diversos temas que abordaram e pela atualidade das questões que formularam, estes pensadores podem, com justiça, ser considerados os representantes de duas das mais férteis correntes de pensamento deste século.

Antônio Gramsci (1891-1937)

O projeto civilizatório da modernidade, elaborado pela Ilustração, no século XVIII, trazia no seu bojo não apenas uma nova concepção acerca da relação do homem com a natureza, mas uma idéia segura que apontava o homem como sujeito da história e uma questão fundamental que passaria a ocupar a mente de pensadores e militantes: “quem faz a história e como fazê-la?”.⁽⁴⁾

Para os liberais e, posteriormente, para os positivistas, quem faz a história é o indivíduo inventivo, industrioso, portador da capacidade de livre iniciativa. A realização de cada indivíduo e dos indivíduos, no seu conjunto, significaria a realização progressiva da coletividade. A pedagogia correspondente a essa perspectiva era, num primeiro momento, aquela que pretendia potencializar os indivíduos no exercício dessa liberdade, visando a conquista da autonomia, e, num

segundo momento, desenvolver as aptidões individuais, visando a funcionalidade do sistema. Questionando radicalmente esse pressuposto, Marx, para quem a realização de um décimo dos indivíduos significava exatamente a não realização dos outros nove décimos, via a história como produto das lutas de classes e a realização histórica da sociedade de então como uma tarefa a ser cumprida pelo proletariado.

Recuperando seletivamente alguns ideais da Ilustração, como a universalidade, a individualidade e, sobretudo, o caráter teleológico da aventura humana, Marx afirmava que caberia ao proletariado tomar consciência dessa tarefa histórica e romper, de forma revolucionária, com a dominação, ainda que seus membros fossem espoliados pela ordem burguesa, estivessem presos à mecanicidade do trabalho capitalista e submetidos ao peso da herança cultural. “A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.” (Marx, s.d.(b), p. 203). Apesar de não desprezar a escola em seu projeto construtivo, para Marx, a nova ordem social não seria produto da conformação das idéias, mas da ação revolucionária dos homens. A nova escola de que essa nova ordem necessitaria, assim como seu novo educador, seriam produto necessário das novas relações em construção, num contexto de *praxis* revolucionária.⁽⁵⁾

Mas, se os camponeses estavam sujeitos à “idolatria da natureza” (cf. Bourdieu, 1987, p. 34) e ao “embrutecimento da vida rural” (Marx, s.d.(c), p. 25) e os operários submetidos à mecanicidade da organização técnica do trabalho capitalista, como poderia Marx apontar tão confiantemente para a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa que lhes oprimia? Se o homem se faz homem através do trabalho, como libertar-se, pelo trabalho, quando este já o havia reduzido à condição de animal? Se, como ele demonstra nos *Manuscritos de Paris*, a animalização do trabalhador subtraía-lhe aquilo que faz do homem um ser diferente de todos os outros, isto é, possuidor da capacidade de criar e refletir sobre sua criação, como esperar que pudesse partir dele a ação coletiva revolucionária, aquela que viria restituir-lhe a condição de humanidade?⁽⁶⁾ (cf. Marx, 1978).

Gramsci via a realidade do trabalhador por um prisma diferente. Assim como Marx, ele era crítico do sistema capitalista e das formas de organização social e política que lhe eram correspondentes. Assim como Marx, ele era crítico da organização capitalista do trabalho, que submetia os trabalhadores às formas primárias de ação e reflexão. Assim como Marx, ele queria tornar universais as conquistas econômicas, sociais, políticas e culturais.

Entretanto, Gramsci ia muito além de Marx, particularmente no que se refere à análise da cultura. Sua abordagem incluía não apenas o apontamento dos desígnios dos trabalhadores, mas a reflexão sobre experiências concretas que se desdobravam a partir da tentativa de realização histórica desses desígnios, inclusive aquelas que se realizavam a partir da inspiração marxista, como a Revolução de 1917. Ainda que tcesse suas críticas à organização capitalista do tra-

balho, sua abordagem não desconsiderava a cientificidade dos princípios de organização do trabalho manual e do trabalho intelectual, como deixa claro na defesa que faz do americanismo e do taylorismo. E, sobretudo, sua abordagem deu forma e submeteu a um método a análise específica da cultura e da configuração superestrutural que, em Marx, estava subsumida nos ordenamentos materiais. Em Gramsci, enfim, pode-se encontrar uma teoria da organização político-cultural, que faltou à profunda teoria da organização econômica de Marx.

Apesar da ruptura epistemológica promovida pela psicanálise, da formação de formidáveis aparatos industrial-militares e da emergência de um sofisticadíssimo aparato tecnológico que foi posto a serviço da mídia, o que, respectivamente, jogou por terra o mito iluminista da consciência plena, deram suporte a diversos governos totalitários e permitiu a alguns indivíduos manipular as consciências individuais e coletivas, instantaneamente, nos mais diversos cantos do planeta, Gramsci acreditava firme e profundamente na possibilidade de organização de novas relações de hegemonia, ainda que ele não tenha vivido para verificar as implicações mais sérias dessas questões. Encarcerado, em 1926, e morto, em 1937, o cérebro que o promotor fascista declarou ser “preciso impedir de funcionar” (Gramsci, 1991a, p. 3) não presenciou a guerra fria e nem os desdobramentos da indústria cultural. Entretanto, com certeza, depois de Gramsci ficam sem efeito tanto as concepções ingênuas do voluntarismo idealista como as não menos ingênuas concepções do determinismo histórico. Em relação a Marx, Gramsci trouxe para o cotidiano da luta político-cultural suas sofisticadas elaborações filosóficas acerca da *emancipação do homem*.

Para Gramsci, quem faz a história? Talvez seja possível dizer: os homens em luta, através de práticas diversas, num incessante processo de relações hegemônicas e contra-hegemônicas. Todos os homens? Sim, porque todos agem e pensam, ainda que nem todos tenham uma consciência elaborada do processo histórico, que as chances de participação efetiva e de influência sejam profundamente desiguais entre eles e que haja uma “realidade rebelde”, isto é, uma realidade que independe dos projetos humanos e que, portanto, independe da vontade deste ou daquele indivíduo ou de uma ou outra coletividade. Se todos os homens agem e pensam — “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 1991b, p. 7) — ação e reflexão estão no centro do pensamento gramsciano sobre a organização da cultura. Neste aspecto, ele pouco acrescenta a Marx. No entanto, quando se trata de organizar a cultura, como uma necessidade premente para a qual se deve orientar a vontade, de forma refletida, metódica e, sobretudo, disciplinada, Gramsci vai muito além de Marx.

Em Gramsci, vamos encontrar uma vasta discussão acerca da disciplina e dos processos de socialização. Há uma socialização mecânica, isto é, aquela que deriva do mero ajustamento do indivíduo ao meio, e uma socialização orgânica, aquela através da qual ao indivíduo é permitido superar as condições do

meio. Gramsci fará uma defesa apaixonada e intransigente da segunda. Sendo ele próprio originário de um meio hostil ao desenvolvimento do pensamento e tendo ele convivido por longo tempo com a repressão ao seu pensamento, não é de estranhar que ele fosse tão exigente quanto ao método e à disciplina. Segundo ele, seria impossível ser realmente criativo e original sem a obediência a esses princípios, o que é uma necessidade se se quer formar pessoas capazes de exercer, de forma eficaz, uma direção cultural. Pergunta ele: “Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?” (Gramsci, 1991b, p. 133).

Segundo Mario Manacorda, já em seus escritos de juventude, Gramsci “antecipa” a temática que o ocupará em todos os anos de sua vida: a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido anti-positivista e, sobretudo, a necessidade de sua organização, a busca de uma relação educativa que subtraia os trabalhadores à dependência dos intelectuais burgueses. Sua concepção de cultura e de instrução coloca-se abertamente sob o signo do idealismo e do anti-positivismo. Entretanto, o “idealismo”, em Gramsci, está profundamente distante das correntes idealistas anteriores, aquelas que se fundamentavam no espontaneísmo da natureza evolutiva. Segundo Manacorda, é exatamente contra o evolucionismo e o determinismo positivista, “o qual adormece as consciências na espera de transformações espontâneas da sociedade burguesa”, que Gramsci fala de “conhecimento, de espírito, de história em contraposição à natureza”. A cultura resulta de uma elaboração subjetiva (no sentido de exercício disciplinado do pensamento e aquisição de uma concepção de mundo) a partir de uma realidade objetiva (no sentido de condicionantes externos que, forçosamente, estão a informar essa elaboração). Daí a necessidade de organização da cultura, cuja finalidade é elaborar uma “concepção superior”, num processo de conquistas que não podem ser obtidas através de uma evolução espontânea, “já que o homem é sobretudo (...) criação histórica e não natureza” (Manacorda, 1990, p. 22).

Sendo o homem criação histórica, Gramsci vê as pessoas dentro de um espaço de liberdade. Entretanto, essa é uma liberdade condicionada pelo meio. Daí a sua exigência por um profundo rigor intelectual, trabalho metódico e disciplinado. Enquanto criação histórica, o homem é produto não apenas de uma organização “subjetiva” do próprio “eu interno”, mas também “objetiva”, “externa”, de acordo com os instrumentos disponíveis para a difusão da cultura, entendida como um modo de ser que determina uma forma de consciência.

Enquanto organização do “eu interno”, a cultura é vista como “exercício do pensamento”. Nessa medida, “todos já são cultos, porque todos pensam”, mesmo que seja “empiricamente, primordialmente, e não organicamente”. Ainda que nem todos exerçam a profissão típica do intelectual, “todos os homens são intelectuais”, ao mesmo tempo que “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é,

um mínimo de atividade intelectual criadora” (Gramsci, 1991b, p. 07). Por mais que a tecnologia avance, ela jamais conseguirá inviabilizar, no homem, aquilo que o caracteriza como ser humano, isto é, o fato de ser pensante. Daí a necessidade de organização da cultura no que ela tem de “externo”, exercício para o qual são necessários instrumentos prático-políticos, dotados de método e disciplina. Se todos pensam, mas as condições de expressão das idéias são intensamente desiguais no contexto do pensamento, além de a realidade se configurar como um campo em que estão em conflito intensas e contraditórias relações de força, há que se evidenciar as condições no interior das quais se movimentam aqueles que se ocupam das atividades diretivas.

Se o conformismo é entendido como socialidade, como socialização organizada, como processo levado a efeito por uma força organizada, há inevitavelmente que se ter em mente os instrumentos disponíveis para realizá-lo. Para Gramsci, os dois grandes instrumentos ideológicos de organização da cultura são a Igreja e a escola que, naturalmente, variam a materialização de suas práticas de país para país. É sempre bom lembrar que, no tempo de Gramsci, tanto o rádio quanto a televisão consistiam apenas em instrumentos promissores.

Mas escolas e igrejas constituem-se de profissionais da difusão de categorias do pensamento, os mediadores. Os profissionais das igrejas difundem junto aos fiéis as crenças ordenadas e racionalizadas pelos especialistas, tornando senso comum as ordenações mágico-religiosas. Da mesma forma, a escola laica se constitui, em princípio, como esfera de difusão das categorias de pensamento ordenadas e racionalizadas pelos cientistas, tornando senso comum alguns dos produtos da ciência. Se tomarmos o senso comum como sendo o nível mais amplo de consciência da realidade, isto é, como a consciência compartilhada por todos os indivíduos num determinado momento da história e num determinado meio, o espaço no interior do qual se torna possível organizar a cultura é aquele que se situa entre o que há de mais primário no domínio da consciência coletiva e o que há de mais sofisticado no âmbito da mais refinada racionalização científico-filosófica.

Mesmo sendo grandes instrumentos ideológicos de organização da cultura, Igreja e escola são instituições que se constituem de agentes culturais ou, em outras palavras, se materializam em normas, rituais, rotinas e em dirigentes intelectuais. São eles os mediadores entre a instituição e o senso comum, de cuja relação pretende-se atingir o bom senso. Desses mediadores depende a luta que se trava na relação hegemonia/contra-hegemonia.

Gramsci é muito exigente em relação à formação dos novos dirigentes. Para ele, não é possível pensar o “intelectual” fora das relações sociais nas quais as atividades intelectuais se realizam. Essas relações sociais estão em constante conflito, manifestação de novas necessidades, o que exige esforços diversos para sua superação. Dentre essas novas necessidades, está a de formar novos mediadores, novos dirigentes, que são “novos tipos de funcionários

especializados”, mas que devem “ter aquele mínimo de cultura geral”, necessária ao discernimento das melhores soluções projetadas. (Gramsci, 1991b, p. 119).

Comentando a forma colegiada de produção de uma atividade cultural como uma revista, por exemplo, - atividade que funciona “ao mesmo tempo como redação e como círculo de cultura” - Gramsci não apenas aponta as vantagens de um debate orgânico, criador de novas capacidades e novas possibilidades, mas também tece detalhes sobre os mínimos procedimentos didático-metodológicos como a elaboração de fichas, materiais bibliográficos, coletânea de obras especializadas. Mas, sobretudo, Gramsci exige rigor no trabalho. Ele quer travar “uma luta rigorosa contra os hábitos de diletantismo, da improvisação”, e “combater os hábitos da prolixidade, da declamação e do paralogismo criados pela oratória”, para “fazer com que os autodidatas adquiram a disciplina dos estudos proporcionada por uma carreira escolar regular, a fim de taylorizar o trabalho intelectual”. (Gramsci 1991b, p. 120)..

Gramsci defende uma escola propedêutica, voltada para uma ampla e densa formação geral. E essa defesa torna-se tão mais necessária quanto mais vertiginoso vai ficando o ritmo das transformações materiais, o que transforma o técnico num trabalhador obsoleto em pouco tempo. Segundo Gramsci, antes de se dirigir a uma escola profissionalizante, os educandos deveriam passar por uma “formação geral da personalidade”, cujos conteúdos a serem ministrados são, a princípio, desinteressados, isto é, um saber que “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, rico de noções concretas”. Entretanto, geralmente não é isso o que acontece. Em decorrência da profunda crise da “tradição cultural e da concepção da vida e do homem”, a própria escola entra em um “processo de progressiva degenerescência”. No afã de atender a uma série de demandas de natureza prática e imediata, a escola de tipo profissional, apesar de se apresentar e ser apresentada como democrática, “na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las” (Gramsci, 1991b, p. 136).

Dessa forma, para Gramsci, se se pretende ordenar uma nova cultura há que se trabalhar na organização da escola unitária e das práticas culturais de modo geral. Sua defesa intransigente da escola unitária que permita também aos filhos de pobres, camponeses ou operários, o acesso aos bens culturais é um marco não apenas na demanda por escolarização universal, mas também na reflexão teórica sobre os fatores que dificultam ou, no limite, impedem o seu acesso a esses bens. Em Gramsci, encontram-se os germes de um “olhar” que viria predominar sobre a escola a partir dos anos 60 e que ficou conhecido como *paradigma da reprodução*. Entretanto, encontra-se, também, uma visão inteiramente distinta da dos teóricos da reprodução, em relação ao que seja a cultura e a escola, tanto como denúncia do que elas são, na sociedade burguesa (“a cultura é um privilégio; a escola é um privilégio”) quanto como apelo efusivo à reivindicação do que elas deveriam ser (“o Estado não deve pagar com o di-

neiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos de abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários”). (cf. Manacorda, 1990)

Finalmente, poderíamos propor em relação a Gramsci duas questões: a) que possibilidades havia, de fato, de elaboração de uma nova cultura e uma nova ordem político-social, quando o seu próprio tempo era pródigo em afirmar-se como um período de força totalitária, ele próprio sendo dela uma vítima, um momento em que os trabalhadores aderiam, sem constrangimentos, a transformistas e a totalitários de toda espécie? b) quais seriam as possibilidades teóricas e os desdobramentos prático-concretos da relação hegemonia/contrahegemonia num momento no qual, como foi apontado no início do texto, a uma tentativa de afirmação da laicidade impõe-se a revanche do sagrado; a uma tentativa de difusão de uma visão crítica do mundo e da vida cotidiana impõe-se a afirmação do misticismo; a uma tentativa de afirmação da sociedade civil organizada e autônoma, capaz de organizar-se racionalmente em prol de uma nova ordem sócio-política e cultural, como no caso particular do atual quadro brasileiro, impõe-se o seu solapamento e controle pela sociedade política, num transformismo de fazer inveja ao Conde de Lampedusa?⁽⁷⁾

À primeira pergunta, Gramsci não se perderia em elucubrações teóricas e responderia, num gesto de profunda boa vontade, com um convite à ação: “comecem os poucos. Nada é mais eficaz, pedagogicamente, do que o exemplo.” (apud Manacorda, 1990, pp. 25, 30).

Em relação à segunda, a questão é mais complexa e não é possível aqui, mais do que delinear seus contornos mais gerais, a partir da sua leitura da filosofia da *praxis*. A questão tem pelo menos duas implicações. Uma se liga ao próprio conceito de hegemonia; a outra se liga às possibilidades de edificação de uma nova hegemonia cultural. Se tomarmos como correto o conceito sistematizado por Cury (1989), podemos dizer que “a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir enquanto interesse geral”. A hegemonia busca estabelecer o “consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos”, seja pelo convencimento seja pela coerção. (Cury, 1989, p. 48).

Mas, apesar de os grupos minoritários, as facções sociais ou minorias e as massas desorganizadas não possuírem as mesmas capacidades de negociação que os grupos ou classes hegemônicos, a hegemonia é uma *relação* e é neste sentido que, também segundo Cury, ela não é só aliança entre grupos ou classes dominantes, mas funciona no contexto das “relações entre dirigentes e dirigidos”, o que permite à classe subalterna reivindicar suas demandas e apontar seus objetivos, ainda que “mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia”. (idem) Estabelece-se aí o campo do político, das relações de poder. Para

Gramsci, o terreno do político é o único lugar onde é possível ao proletariado fazer frente à hegemonia burguesa. Volta-se, mais uma vez, à questão da organização da cultura como um recurso necessário ao enfrentamento das relações de dominação burguesa, mediante os mecanismos da *praxis*.

Numa crítica direta e particular ao catolicismo, mas num raciocínio que contesta os mecanismos mais gerais de conformação mágico-religiosa, para os quais o importante é manter, no seu devido lugar, os “simplórios”, isto é, homens do povo, Gramsci afirma que:

A posição da filosofia da praxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da praxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci 1991a, p. 20).

Mesmo vendo a Igreja Católica como um intelectual orgânico, Gramsci desenvolve uma severa crítica à sua atuação, sempre associada ao conservadorismo, ao elitismo e ao autoritarismo. Talvez ele fizesse uma reflexão diferente, se tivesse tido a oportunidade de conhecer o engajamento de cristãos nos movimentos sociais na América Latina, em torno da vertente Católica que levou o nome de Teologia da Libertação. E essa é uma questão das mais complexas, uma vez que, como foi dito, o século XIX foi fecundo na elaboração de correntes de pensamento que associavam religiosidade à alienação, irracionalismo, superstição e ilusão do espírito. Mesmo pensadores que não tiveram o propósito de combater diretamente a dimensão religiosa, como Durkheim, reivindicavam, principalmente através da escola, a elaboração de uma moral laica, desembaraçada de toda religião.

A complexidade da questão está no fato de que ficou cada vez mais visível que o problema não se resume a opor ciência *versus* religião ou verdade revelada *versus* verdade científica e, muito menos, associar ciência à racionalidade e religião ao irracional. Se, para autores como Marx, a religião, mais do que objeto de investigação era objeto de combate e condenação, para outros, a partir de Durkheim e Weber, ela se apresentava como um sofisticado objeto sociológico de análise. Enquanto Durkheim analisou a dimensão universal da religião, Weber analisou sistematicamente os processos de racionalização das instituições religiosas, o que teve importantes repercussões no debate sobre a relação entre conhecimento científico e verdade revelada.

Por outro lado, tornou-se notável não apenas que a ciência foi tomada por uma inversão religiosa, criticada pelo próprio Gramsci, como também a razão passou a ser denunciada enquanto esfera de dominação, como veremos logo a

seguir. Gramsci critica esse messianismo científico, apontando seus limites como um fator de fortalecimento das próprias crenças religiosas que ela tentou substituir. “A superstição científica leva consigo ilusões tão ridículas e concepções tão infantis que a própria superstição religiosa se torna enobrecida.” (Gramsci 1991a, p. 71).

É bom lembrar, finalmente, que a Ilustração edificou a ciência e lhe atribuiu o papel de desvelar a realidade contra todas as investidas dos dogmas obscurantistas. Como ficou cada vez mais claro que a lógica da ciência não é a da certeza, não é de se estranhar que a dimensão religiosa – objeto de combate de alguns pensadores na tentativa de elaborar uma nova cultura, mas um porto seguro para o refúgio das pessoas em momentos de crise – tenha, em larga medida, servido de substrato moral para alavancar a organização da cultura. É forçoso, portanto, reconhecer que, apesar da militância laica bem intencionada e, por vezes, bem sustentada teoricamente, os dogmas religiosos ainda estão a conformar a vida de milhões de pessoas, hoje, não só no Brasil, mas em todo o chamado mundo civilizado.

Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973)

A recuperação das reflexões de Sérgio Paulo Rouanet, feitas anteriormente, deixam claro o lugar de onde ele está se pronunciando quando faz suas severas críticas à cultura do nosso tempo. A análise da crise do projeto civilizatório da modernidade, assim como a do irracionalismo e da barbárie que dela derivam, Rouanet as sustenta nas formulações dos teóricos da Escola de Frankfurt, particularmente nas de Adorno e Horkheimer, os quais podem ser considerados, sem dúvida, um contraponto à altura das formulações gramscianas.

Como se viu anteriormente, Gramsci esforçava-se profundamente em desenvolver uma teoria da cultura e uma prática cultural que apontassem para a possibilidade de emancipação humana. Sob este aspecto, ele é um legítimo herdeiro da tradição iluminista. Suas reivindicações são as do trabalho sério e do esforço metódico e disciplinado como possibilidades de enfrentamento da ordem cultural até então reinante. Adorno e Horkheimer, entretanto, apesar da riquíssima contribuição à análise cultural, não fizeram qualquer aposta mais sistemática nas possibilidades de emancipação da humanidade. Pelo contrário, estes autores elaboram uma devastadora e impiedosa crítica da cultura, na qual já se prenuncia a “morte do sujeito”, levado de roldão pela razão instrumental, cujo principal veículo é a indústria cultural.

Isso não significa que estes autores não reivindicassem, de forma efusiva e consistente, os esforços em se produzir uma séria reflexão sobre a cultura do seu tempo e, por conseguinte, do nosso próprio tempo. Em *Dialética do Escla-*

recimento (1985), este que talvez seja um dos mais densos e importantes compêndios filosóficos do século XX, dizem eles, em acordo com Bacon: “a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida” (p. 19). Entretanto, “o indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (p. 14); “toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza” (p. 27); “o pensamento perdeu o elemento de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta.” (p. 48).

Mesmo reconhecendo que a “necessidade lógica” da dominação “não é definitiva” (p. 47), que “os instrumentos da dominação destinados a alcançar a todos – a linguagem, as armas e por fim as máquinas – devem se deixar alcançar por todos” (p. 48) e que “o esclarecimento se opõe à dominação em geral” (p. 50), estes autores suspeitam das promessas do “esclarecimento” e das práticas nele inspiradas com um vigor e profundidade até então não demonstrados na filosofia e nas ciências sociais. “O esclarecimento é totalitário” (p. 22); “comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens” (p. 24); “é a radicalização da angústia mítica” (p. 29). Mesmo reivindicando o esclarecimento em nome da liberdade, eles sabem que “não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos”, mas as “condições concretas do trabalho na sociedade” (p. 47) é que conformam os indivíduos e, por isso mesmo, a vontade está submetida aos imperativos da ordem econômica, social e política. Afinal, por que os indivíduos, mesmo num contexto de avanço da escolarização e das fantásticas possibilidades de ampliação das trocas simbólicas, o que deveria estar permitindo maiores possibilidades de avanço e de crescimento, tanto individual quanto coletivo, deixam submeter-se pela irracionalidade reinante? Ou, na pergunta por eles formulada logo no prefácio: “Por que a humanidade, em vez de entrar num estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (p. 11) Por que o esclarecimento, que pretendia substituir o mito enquanto forma de entendimento e compreensão do mundo, enreda-se ele próprio na órbita do mito, entra ele próprio em decomposição? Destacando-os:

A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma (...) de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino (Adorno/Horkheimer 1985, p. 13).

É verdade que estes autores estão publicando a primeira edição desse livro ainda sob a fumaça da Segunda Guerra Mundial, em 1947, com reedição em 1969, no auge da guerra-fria e da ressaca dos grandes movimentos sociais que abalaram o mundo no final dos anos 60, o que teria contribuído para o profundo mal-estar que a obra transpira. Mas a preocupação desses autores em avançar para além da filosofia e das ciências sociais do seu tempo já estava presente em obras anteriores. Num texto de 1937, “Teoria tradicional e teoria crítica”, Horkheimer reivindica a necessidade de superar um modelo tradicional de ciência – copernicano, mecânico, formal, positivista – por uma nova concepção crítica de fazer ciência. O pensamento teórico tradicional, segundo ele, considera “tanto a gênese dos fatos concretos determinados como a aplicação prática dos sistemas de conceitos, pelos quais estes fatos são apreendidos, e por conseguinte seu papel na *praxis* como algo exterior” (p. 139). As concepções que separam juízo de valor e conhecimento científico ou conhecimento e ação “preservam o cientista das contradições mencionadas e empresta ao seu trabalho limites bem demarcados” (p. 139). A teoria crítica que ele reivindica é dialética e é motivada pela tentativa de superar a tensão que opõe a consciência dos objetivos, a espontaneidade e a racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, as relações sociais e políticas, de outro. Segundo ele, o pensamento crítico não toma os indivíduos isoladamente, nem uma generalidade difusa de indivíduos.

Ao contrário, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza (Horkheimer 1983, p. 140).

Nessa medida, no que virá em seguida como produção conjunta, estes autores superam, à maneira de Gramsci, tanto a visão de que a história é feita pelos indivíduos, como queriam os liberais, quanto a de que é feita pelas classes, como pronunciava Marx. Entretanto, vêem uma história construída dentro de limites tão rigorosamente demarcados, que é jogada por terra toda e qualquer visualização da possibilidade de construção histórica pela livre vontade dos homens.

Com isso, Adorno e Horkheimer questionam vigorosamente o núcleo do projeto civilizatório da modernidade e o seu mais elevado ideal: a confiança no *progresso*. Não a do progresso material, claro e visível em todas as esferas — “a penúria material que, durante tanto tempo, pareceu zombar do progresso está potencialmente afastada” (Adorno, 1995, p. 38) — mas o progresso moral, bandeira maior do projeto civilizatório da modernidade. Logo nas primeiras linhas da *Dialética*, já aparecem os elementos básicos do complicado paradoxo iluminista. A edificação universal das “luzes” supõe a desautorização de todo e

qualquer conhecimento que não se sustente nelas, o que não deixa de ser uma atitude totalitária. Dizem os autores:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação⁽⁸⁾ pelo saber (Adorno/Horkheimer 1985, p. 19).

O programa da Ilustração se sustentava no combate às “trevas” e no florescimento das “luzes”. Nessa medida, o século XVIII – Era das Luzes, Idade da Razão – foi um período, por excelência, caracterizado pelo embate entre conhecimento científico e dogma religioso, entre razão e revelação, o que configurou uma intensa controvérsia: crer na verdade revelada, contida nas Sagradas Escrituras, ou sustentar-se na verdade científica, produto dos conhecimentos que as novas investigações permitiam. Segundo Adorno, essa controvérsia foi “travada até esgotar-se no século XVIII”, caiu no esquecimento no século XIX e que “a isso se deve, em boa medida, seu renascer nos dias de hoje” (Adorno, 1995, p. 26).

Quanto ao fato de essa controvérsia ter sido travada, mais incisivamente, no século XVIII, parece não haver dúvida. Muito provavelmente, ela já era intensa no século XVII, principalmente pelo fato de este ter sido o século de grandes descobertas, como as da Astronomia, que jogaram por terra velhas certezas sustentadas pelo pensamento hegemônico. Há casos fantásticos e surpreendentes de debates que não fariam feio ao anedotário do avanço do conhecimento acerca do homem e da sua relação com a natureza.

É verdade que a maior parte dos grandes filósofos e cientistas do período não eram materialistas, da mesma forma que no campo religioso também se produziu conhecimento sistemático em reação a novas manifestações do pensamento. Entretanto, a cada descoberta científica que contrariava velhas certezas sustentadas pela religião, alguém aparecia disposto a defendê-las ainda que ao custo do ridículo. Na apresentação a um pequeno texto de Engels, *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*, Renato Queiroz relata da seguinte forma um desses debates, o que dispensa maiores comentários:

Em meados do século XVII o arcebispo inglês James Ussehr, erudito em temas bíblicos, após computar todas as gerações registradas pelo “Livro Sagrado”, concluiu que a Criação ocorrera no ano 4.004 a.C. O reverendo John Lightfoot, por sua vez, acrescentou àquela conclusão algumas “preciosidades”: “o homem foi criado pela Trindade aos 23 de outubro do ano 4.004 a.C., precisamente às nove horas da manhã”. (Engels 1990, p. 11).

Entretanto, não parece que essa controvérsia tenha se esgotado no século XVIII e nem que tenha caído no esquecimento no século seguinte. Não se pode esquecer que é no século XIX que são elaboradas as filosofias materialistas modernas, o positivismo, a teoria evolucionista e a base da teoria psicanalítica, fundamentos de uma mudança na estrutura do pensamento. Além disso, o XIX foi um século de fantásticos avanços em todos os campos científicos e de grande expansão dos sistemas nacionais públicos de ensino, palco de acirrados debates envolvendo o confronto entre ensino laico e ensino religioso, com profundas repercussões inclusive no Brasil. (cf. Cury, 1993; Bosi, 1994). É ainda Renato Queiroz quem relata:

Noticias recentes,⁽⁹⁾ vindas dos EUA, nos dão conta que um grupo de religiosos fundamentalistas vem exercendo pressões contrárias ao ensino de teorias evolucionistas nas escolas daquele país. Argumentam os integrantes deste grupo que os verdadeiros ensinamentos relativos à origem do homem e de todo o Universo nos são revelados pela Bíblia - notadamente naquelas passagens do Gênese que tratam da Criação. Pretendem, ademais, impedir o livre acesso às obras científicas dedicadas à evolução dos seres vivos, reafirmando que apenas a Sagrada Escritura reúne informações fidedignas sobre este assunto (Engels 1990, p. 11).

Do resultado desse embate emergiram e se consolidaram várias correntes de pensamento laico, que muita influência tiveram na formação de várias gerações. O século XIX foi, por excelência, ao que parece, o século que desencadeou o processo de racionalização econômica, administrativa, política e cultural, de desencantamento do mundo, de secularização de todas as esferas da vida cotidiana e, ainda, foi o século em que se decretou a morte de Deus. Entretanto, esse processo parece não ter abalado em absolutamente nada o pensamento religioso: ele foi também o século de vertiginoso crescimento de algumas religiões, “o século missionário por excelência do cristianismo”⁽¹⁰⁾.

O termo “desencantamento do mundo”, que Weber tomou de empréstimo a Friedrich Schiller (cf. Gerth e Mills, 1982, p. 68), pode ser lido de duas maneiras diferentes: a primeira diz respeito à preponderância progressiva da concepção laica, científica e racional do mundo sobre a visão de um mundo encantado por seres mágicos, deuses ou demônios, um fato claramente perceptível no ambiente científico e filosófico europeu do século XIX; a segunda pode ser interpretada como desilusão, decepção, desencanto face a um mundo do qual se tem poucas expectativas, uma postura aliás do próprio Weber, muito pessimista face ao mundo moderno. Mas o que Weber chama de desencantamento ou “intelectualização” é o fato de que podemos “provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível no decurso de nossa vida”, ainda que isso não indique um “conhecimento maior e mais geral das condições sob as quais vivemos”. Nessa medida, a racionalização não necessariamente confe-

re ao homem ocidental moderno maior capacidade de domínio sobre suas condições de existência do que o homem primitivo. (cf. Weber, 1995, p. 439).

Nisso, Adorno e Horkheimer concordam plenamente. “Desencantar o mundo é destruir o animismo”, dizem eles (1985, p. 20). Mas aqui há um problema bastante complexo. Se o desencantamento do mundo tem significado o seu desvelamento, a sua apreensão à luz da razão e da ciência, isso significa também que o sentido, que antes era dado pela relação de submissão dos homens ao ordenamento divino, portanto destituído de maiores preocupações em relação aos desígnios humanos, a não ser aqueles referentes à salvação, agora tem que ser atribuído pelos próprios homens. E não é tarefa fácil manejar essa atribuição de sentido, sobretudo se pensarmos que esse é o enfrentamento de um mundo extremamente severo e hostil. Como afirma Löwith (1994), como todas as objetividades perderam o seu sentido *objetivo* através da racionalização pelo homem, elas estão, por assim dizer, novamente à disposição de sua subjetividade – para a determinação do seu sentido. Para o relacionamento do próprio *homem* com o mundo, este desencantamento que motiva a pergunta pelo sentido representa uma profunda *desilusão*. (Löwith, 1994, p. 24). Muito provavelmente é dessa desilusão que estão emergindo os fundamentalismos que atualmente têm lugar nas mais diversas partes do planeta e que, para usar a terminologia dos frankfurtianos, são a expressão mais acabada do retorno à barbárie. É daí também que emerge uma atribuição de sentido que, aos nossos olhos, aparece como algo bizarro ou, no mínimo, estranho e preocupante, como ver um mundo de plenitude na cauda de um cometa, saciar os impulsos eróticos no serviço 0900, devorar livros de auto-ajuda ou aliviar a angústia na igreja mais barulhenta da vizinhança.

Desde o século XVIII, tem-se tentado constituir uma esfera de pensamento laico e racional, solidamente elaborada, para fazer face a tudo isso. No entanto, a humanidade tem se encontrado diante de movimentos cada vez mais sólidos, cujos objetivos são exatamente desqualificar o processo de laicização que remonta à filosofia das Luzes e condenar a emancipação da razão em relação à fé. E não se trata, como antes, de atribuir isto à ignorância, à pobreza ou ao mundo das “trevas”. Muitos daqueles que mais têm lutado para desqualificar o projeto civilizatório da modernidade e seus fundamentos racionais o fazem em nome da ciência e se assentam em universidades internacionalmente reconhecidas. (cf. Kepel, 1991).

O projeto civilizatório da modernidade permitiu a emergência de um conjunto de pensadores que imaginaram poder fazer da prática pedagógica escolar instrumento e lugar onde se poderia dizer às pessoas que a razão emancipada da fé configuraria sentido pleno a um mundo cada vez mais complexo. Esse era o núcleo do pensamento de gente tão grandiosa quanto distinta, como Condorcet e Durkheim, Comte e Marx, Freud e Gramsci. Entretanto, o discurso religioso contra o qual lutaram reivindicou também para si o estatuto da *ratio*, o que muda radicalmente a configuração dessa religiosidade. Como diz Adorno:

Os renascimentos religiosos de nossos dias parecem-me filosofia da religião, não religião. Em todo caso, num ponto coincidem com a apologética do século XVIII e começos do XIX: em que ambos pretendem esconjurar seu oposto através da reflexão racional; agora, porém, o fazem por reflexão racional da própria "ratio", com uma disposição subjacente de sair batendo, uma inclinação ao obscurantismo muito mais virulento que qualquer limitada ortodoxia de outrora, porque não crê inteiramente em si mesmo (Adorno 1995, p. 28).

Adorno nos lembra, ainda, mais adiante:

Enquanto, como consequência da neutralização universal de todo espírito em mera cultura durante os últimos cento e cinquenta anos, a contradição da religião revelada tradicional com o conhecimento quase não é mais percebida, ambos, no entanto, coexistem como seções do mesmo mecanismo cultural, algo assim como os distintos títulos nas revistas ilustradas, medicina, rádio, televisão, religião se seguem uns aos outros, a exigência da religião revelada à consciência não decresceu, a partir da Ilustração, mas sim aumentou ao infinito. Que ninguém fale disso procede do fato de que já não se pode mais reunir as duas coisas. Tentativas de transladar à religião os resultados críticos da ciência moderna, sobretudo os que prosperam à margem da física quântica, são de curto alcance (Adorno 1995, p. 34).

Dessa forma, se, ao retomarmos o debate moderno acerca das possibilidades de se atingir o esclarecimento e, por essa via, a maioridade, pudermos pôr em confronto com a revelação e as mais diversas religiões que ela inspira alguns dos principais pensadores que mais apostaram nessas possibilidades, Kant, Freud e Gramsci, talvez seja possível o apontamento de três assertivas: ou a luta pelo esclarecimento, nesses dois séculos de modernidade, ainda não foi suficientemente consistente para fazer um enfrentamento àquilo que foi apontado como o principal fator que mantém as pessoas submetidas às trevas da ignorância, ou as manifestações místico-religiosas são de fato algo mais que mera ilusão do espírito ou, ainda, que as possibilidades de atingimento da maioridade não passam nem pela elevação divina prometida pela revelação nem pelo esclarecimento prometido pela razão. De qualquer maneira, se pudermos extrair desse debate algumas lições que sejam úteis ao ordenamento do próprio pensamento e das próprias práticas e que possam ser tomadas como legítimas para sua difusão junto aos pensamentos e às práticas dos outros, que se tomem o exercício e o cultivo do pensamento mesmo, num esforço ainda mais metódico e disciplinado que o dos iluministas clássicos, os quais ainda nos inspiram a lutar contra o infantilismo cultural e a barbárie que atualmente nos atinge e aflige.

Conclusão

Debater a cultura, hoje, exige o apontamento de uma questão no mínimo espinhosa, que talvez possa ser assim formulada: como pensar e respeitar a *diversidade* cultural, com todas as variedades de manifestação que ela comporta, enquanto expressão do partilhamento diferenciado que indivíduos e grupos sociais fazem das diferentes representações e das *diferenças* inerentes aos diversos códigos simbólicos, sem imputar-lhes a pecha de “inferiores” ou “superiores” e nem legitimar as *desigualdades* sociais e culturais decorrentes das possibilidades desiguais de apropriação de bens materiais e simbólicos?

Desde quando, no século XVIII, o projeto civilizatório da modernidade passou a reivindicar e emancipação da razão e a afirmar como princípios de verdade os conhecimentos produzidos pelas investigações de natureza científica e a desautorizar a verdade revelada, a noção de progresso passou a se difundir amplamente a partir da Europa. Incorporando os princípios científicos elaborados pelas ciências da natureza, as ciências sociais do século XIX, a despeito de alguns pessimistas tipo Malthus e Schopenhauer, passaram a produzir, encorajar e a difundir não apenas um conhecimento que se pretendia renovador das instituições sociais, mas que também fundamentava um fantástico entusiasmo em relação ao futuro da humanidade. Como diz Rouanet, o universalismo no qual se fundamentava a Ilustração, reafirmando a igualdade de todos os seres humanos diante da razão, transpôs para o terreno secular da luta filosófica e política o princípio judaico-cristão segundo o qual todos são filhos de Deus e iguais diante do Criador, o que teve conseqüências muito significativas no reordenamento cultural. A escola deveria ser o lugar da sua realização pública, submetendo as igrejas e os discursos religiosos ao domínio do privado.

Ao entusiasmo, suscitado no final do século XIX, entretanto, opuseram-se amplas vertentes do pensamento do século XX, passando a idéia de progresso a ser tratada como um mito, uma ideologia, uma ilusão. Segundo Régis Debray (1994), o problema decorre da confusão entre dois tipos de temporalidade, o que não era estranho nem a Marx, nem a Gramsci e muito menos a Adorno ou Horkheimer, mas que somente agora ganha maior visibilidade: o tempo *acumulativo* do desenvolvimento científico e técnico, marcado por uma evolução linear em que a inovação é permanente, e o tempo *repetitivo* do universo político e simbólico. No primeiro caso, são dadas soluções cada vez mais eficazes aos problemas de natureza quantitativa, passíveis de intervenção pela atividade calculada. No segundo caso, foi-se tornando cada vez mais claro que os problemas de natureza simbólica não são passíveis de serem submetidos ao mesmo tratamento. Esse desacerto provoca uma descontinuidade do movimento histórico, que não foi levado em conta pelos entusiastas da concepção segundo a qual os ordenamentos morais também estariam submetidos à lógica progressiva.

Pode-se considerar, é verdade, que as transformações de natureza material, vertiginosamente desencadeadas pelo progresso técnico e científico convertido em bens de produção e de consumo, vão corroendo os elementos de natureza simbólica, transformando-os de alguma forma. Pode-se considerar, também, que algumas mudanças no campo das idéias podem exigir e desencadear processos de transformação material. Porém é impossível considerar que aquilo que está na esfera dos valores possa ser controlado, uma vez que, como diz Weber, os mais elevados ideais, que nos movem com mais vigor, sempre são formados na luta com outros ideais que são tão sagrados para os outros quanto os nossos para nós. E não há qualquer critério universalmente aceito que possa julgar alguns ideais mais elevados que os outros, ainda que nada nos impeça de lutar vigorosamente pela legitimidade de nossas idéias.

Como foi dito anteriormente, Gilles Kepel se refere a uma “revanche de Deus”. Segundo ele, os movimentos religiosos aparecem como portadores das certezas porque se referem a algo que parece estar acima das flutuações das dúvidas humanas. Nessa medida, as Sagradas Escrituras, por serem provenientes de uma fonte que foge à angústia são o refúgio das pessoas nos momentos de crise. Curiosamente, é uma opinião corroborada por Richard Elliott Friedman (1997), ao falar exatamente do contrário, isto é, do “desaparecimento de Deus”. Segundo ele, o fato de ter aumentado o número de pessoas que se filiaram a movimentos devocionais, inclusive ortodoxos, não significa que mais pessoas tenham se convencido das verdades religiosas, mas, ao contrário, isso se deve “pelo menos em parte”, a “uma reação ao fato de os nossos tempos se terem tornado tão frios e assustadores”. (Friedman, 1997, p. 221). Esse fenômeno, continua ele, “parece uma tentativa de se agarrar a uma esperança”, como uma referência segura num mundo de completa incerteza.

Assim sendo, não nos resta muito a fazer senão trabalhar, à maneira de Gramsci, na tentativa de extrair do senso comum o bom senso e nele tentar operar as mudanças possíveis no campo cultural, o que exige muita dedicação, investigação metódica e disciplina. Por outro lado, à maneira de Adorno/Horkheimer, desencadear, por todos os meios possíveis, uma intensa e sistemática crítica cultural na tentativa, senão de realizar tardiamente o projeto civilizatório da modernidade, pelo menos cultivar um mínimo de racionalidade necessária à uma conduta menos bárbara. Se, ao cabo de dois séculos de luta cultural pela autonomia da razão, estamos vivendo o avanço da barbárie, talvez não seja o caso estar apontando isso ou aquilo que uns e outros deverão ou não fazer. Entretanto, mesmo sabendo que o esclarecimento individual não é suficiente para alavancar um projeto mais amplo de civilidade, uma vez que indivíduo e cultura não se reconhecem um no outro, como dizem Adorno e Horkheimer, talvez fosse possível insistir na possibilidade de ampliar o espaço público de debate que combinasse o “pessimismo da inteligência” com o “otimismo da vontade”, nos termos de Gramsci, para que se pudesse “definir o ‘utopismo

racional' capaz de lançar mão do conhecimento do provável para provocar o advento do possível...", conforme as palavras do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Esta é, pelos critérios de muitos, uma formulação por demais conservadora e heterodoxa. Entretanto, se queremos fugir às ortodoxias e aos fundamentalismos mais virulentos, tão merecedores de nossa denúncia e repulsa, que começemos por suspeitar de toda e qualquer ortodoxia, por mais inofensiva e inocente que ela pareça ser. Ademais esta é uma postura que está mais próxima da realidade que nos impõe o desafio de dizer aos outros que vale a pena buscar o conhecimento e cultivar a razão. Se isto não é o instrumento da felicidade, pode significar, pelo menos, um espaço de liberdade que nos permite pelo menos julgar nossa capacidade de continuar lutando por algo.

Notas

1. Citado de memória, o trecho é parte do pronunciamento de um biólogo, professor da ICB/UFMG, em uma assembléia de professores.
2. Ver meu artigo "Educação, modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno". *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 1996. Vol. XVII, número especial (57), dez. 1996. pp. 729-764.)
3. Berman, entretanto, chama a atenção para o caráter paradoxal dessa unificação, "uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela [a modernidade] nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, 'tudo que é sólido desmancha no ar'." (Berman, 1988, p. 15)
4. Este item é uma síntese do artigo "Gramsci, a disciplina e a organização da cultura" a sair publicado em *Educação em Revista* nº 29, Revista da Faculdade de Educação da UFMG.
5. Em seu diálogo com Feuerbach, diz Marx: "A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e educação, que homens diferentes são portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que as circunstâncias são, na verdade, modificadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado." (apud Sarup, 1986, p. 10).
6. Diz Marx: "O operário moderno, longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de sua própria classe." (Marx, s.d.(c), p 30). "(...) el hombre (el trabajador) ya sólo cree obrar libremente en sus funciones animales - comer, beber y procrear, añadiendo a lo sumo vivienda, aliño, etc. -, mientras que en sus funciones humanas se siente como un mero animal. Lo bestial se convierte en lo humano y lo humano en lo bestial." (Marx, 1978, p. 352).
7. A história política brasileira, sobretudo a dos últimos anos, configura-se como um caso clássico de "transformismo". Houve uma "modernização pelo alto" ou "via prussiana de modernização", sendo que quando mais se visualizou a possibilidade de os trabalhadores intervirem nos rumos do processo político, mais eles foram alijados

desse processo. Por um lado, compare-se os atores políticos mais influentes na cena política brasileira antes e depois da “Nova República” e verificar-se-á que são praticamente os mesmos, assim como são os mesmos os partidos mais influentes. Por outro lado, as organizações da sociedade civil nunca estiveram tão acanhadas, apáticas e desorientadas quanto agora. É o solapamento da sociedade civil pela sociedade política num contexto de democracia formal.

8. Não me parece que o termo correto seja *imaginação*, mas *fantasia*. Os autores certamente não desprezariam a imaginação poética e artística de tantos gênios que a história cultural registra nestes últimos séculos. Mas quanto ao pensamento fantasioso, este sim, reivindica-se que seja substituído pelo conhecimento. Um filme que traz à tona o debate entre razão e fantasia, de maneira fantásticamente cativante e inteligente, é o genial *As Aventuras do Barão de Münchhausen*. EUA, 1989. Dir. Terry Gilliam.
9. A apresentação não é datada e, por isso, não é possível perceber a que momento o autor se refere. Entretanto, lendo-se *A Revanche de Deus*, de Gilles Kepel, pode-se encontrar um primoroso relato acerca de um professor de biologia que é processado no estado do Tennessee, em 1925, por estar ensinando aos seus alunos as teorias evolucionistas. (cf. Kepel, 1991, p. 132). Mais recentemente e mais próximo de nós, atente-se para a reforma educacional que baniu Darwin do ensino escolar na Argentina, sabidamente um baluarte de conservadorismo religioso na América Latina, e para o embate travado entre a CNBB e o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, particularmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.
10. Segundo Humberto Porto e Hugo Schlesinger, no *Dicionário Enciclopédico das Religiões*, “o cristianismo cresceu gradativamente, no decurso dos seus dezenove séculos, ganhando sempre maior influência. Porém este crescimento não correu em linha reta. Em 500 d.C., os 22% da humanidade que eram cristãos caíram em 1500 até 15% e subiram em 1800 até 23,1%. O crescimento mais espetacular deu-se no século XIX (mais precisamente de 1815 a 1914), o século missionário por excelência do cristianismo. O mapa mundial das religiões apresenta, para o ano de 1900, o seguinte: numa população mundial de 1,6 bilhão, havia 558 milhões de cristãos ou 34,4%. Em comparação às outras religiões, vê-se que no mesmo momento os muçulmanos tinham 12,4%, os hindus 12,5%, os budistas 7,8%, a religião popular chinesa 23,5% e os não religiosos 0,2%. Enquanto o número de cristãos no século XIX crescia numa média de 1,2% numa década, começou a recuar a partir de 1914 com 0,4% até 1,0% por década. Apesar desse regresso proporcional do número de cristãos em relação à população mundial, o cristianismo cresce ainda em números absolutos de 21,6 milhões de unidades por ano. Este crescimento deve-se principalmente ao crescimento do cristianismo nos países em desenvolvimento: de 83 milhões em 1900 para 643 milhões em 1980. O cristianismo tornou-se no século XX a religião mais difundida e universal da história.” (Porto e Schlesinger, 1995:07).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. “De la relación entre sociología e psicología.” In: *Actualidad de la filosofía: pensamiento Contemporáneo* 18. Barcelona: Paidós, 1991.

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. "Os intelectuais e a ideologia." In: GAUSSEN, Frédéric. (Org.) *A sociedade: entrevistas do Le Monde*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. "Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil." *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Ano VIII, nº 17, junho de 1993.
- ECO, Umberto. *Viagem na irrealidade da vida cotidiana*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- DEBRAY, Régis. "Um mito ocidental." *Correio*. Vol. 22, nº 2. Rio de Janeiro: FGV, 1994.
- ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4 ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1990.
- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- FRIEDMAN, Richard Elliott. *O desaparecimento de Deus: um mistério divino*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALBRAITH, John Kenneth. *A era da incerteza*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- GERTH, H. H. e MILLS, C. W. "Introdução." In: WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- _____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- _____. "O ressurgimento." In: _____. *Obras escolhidas*. vol. 2. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- HORKHEIMER, Max. "Teoria tradicional e teoria crítica." In: BENJAMIM, W., HORKHEIMER, M., ADORNO, T. e HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KEPEL, Gilles. *A revanche de Deus: cristãos, judeus e muçulmanos na reconquista do mundo*. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.
- LÖWITH, Karl. "Max Weber e Karl Marx." In: GERTZ, René E. (Org.) *Max Weber & Karl Marx*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

- MANACORDA, Mario. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. São Paulo: Editora Moraes, s. d.(a)
- _____. *O capital: crítica da economia política*. vol. I. São Paulo: Difel, 1985.
- _____. *Manuscritos de Paris*. México: Grijalbo, 1978.
- _____. “O dezoito brumário de Luís Bonaparte.” In; *Obras escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s.d. (b)
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. “Manifesto do Partido comunista.” In; *Obras escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s.d. (c)
- MORAES FILHO, Evaristo. (Org.) “Introdução”. *Comte: Sociologia*. São Paulo, Ática, 1989.
- PORTO, Humberto e SCHLESINGER, Hugo. *Dicionário enciclopédico das religiões*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação: Abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- SOUZA, João Valdir Alves de. “Educação, modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno”. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 1996. Vol. XVII, número especial (57), dez. 1996. pp. 729-764.)
- _____. “Gramsci, a disciplina e a organização da cultura.” A sair publicado em *Educação em Revista*: Revista da Faculdade de Educação da UFMG. vol. XI, nº 29.
- WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

João Valdir Alves de Souza é professor da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Endereço para correspondência:

Rua dos Expedicionários, 203/202
Bairro Santa Amélia
31555-200 - Belo Horizonte - MG



Súmulas de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS

Arqueografia da docência universitária

Antonio Berto Machado

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/99

Orientador: Tomaz Tadeu da Silva

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: docência, poder, discurso, professor, universidade, subjetividade

RESUMO:

Esta tese resulta de uma investigação que tem por objeto de análise o discurso sobre a docência universitária. Nela, realizo uma descrição desse discurso, desde a emergência da universidade na Europa, no século XII, até o momento contemporâneo. Inspirado em uma perspectiva foucaultiana, conceptualizo a docência universitária como um dispositivo poder-saber-verdade, constituído por uma multiplicidade de linhas, tais como: discursos, instituições, disposições arquitetônicas, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e políticas. A descrição abrange aquilo que foi construído discursivamente sobre predicados, procedimentos, métodos, tipos de saber, formas de condutas, modos de ser e de agir que funcionaram como constituidores da prática histórica e da subjetividades dos/as docentes. A analítica articula duas linhas de força do dispositivo da docência: um religiosa-moral, proveniente da Idade Média, que predominou no sistema educacional brasileiro até o final da década de 20, outra científico-política que, no Brasil, emergiu na década de 30, com o predomínio de discursos científicos e políticos. Descrevo a constituição dessas linhas, atentando para duas dimensões: uma, em que se constituiu uma produção discursiva que, através de enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e políticas, produziu saberes prescritos à docência universitária como prática social nos diferentes momentos históricos, outra, na qual se produziu um conjunto de instituições, regulamentos, leis, medidas administrativas que regulamentaram, disciplinaram e normalizaram a docência universitária.

O professor de Filosofia, um explorador reflexivo da educação do terceiro milênio

Alejandro Antonio V. Claveria

Nível: Doutorado

Defesa: julho/99

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Política de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: filosofia, educação, formação de professores, currículo

RESUMO:

Esta investigação busca contextualizar a figura do professor de filosofia numa sociedade do terceiro milênio, caracterizada por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, as quais podem determinar sua atividade reflexiva e pedagógica. Para isso, realiza de forma preliminar uma análise bibliográfica das atuais tendências teóricas, científicas, técnicas e culturais que estão determinando a reflexão filosófica contemporânea. Esta revisão permite delimitar o objeto de estudo desta tese e focaliza sua atenção na formação de professores de filosofia, como elemento essencial de uma possível transformação dos atuais processos vinculados à educação filosófica que ocorrem principalmente na sociedade chilena (1996-1998). Não obstante, este pesquisador, como sujeito explorador que transita em duas culturas, não esquece a presença filosófica brasileira em seu estudo. Daí, em consequência, sua eleição de uma visão “omnicomprensiva” que orienta tanto sua análise como sua formulação de uma proposta de formação docente para estes professores, com o propósito de superar as dificuldades existentes entre ambas culturas em nível de ensino da filosofia. A análise hermenêutica e a aplicação de um enfoque fenomenológico na problemática de estudo permite concluir a necessidade de repensar os atuais processos formativos dos professores de filosofia, com a finalidade de facilitar sua melhor contextualização da atividade reflexiva. Dentro desta perspectiva, considera que o uso dos recursos informáticos pode ser um fator de melhoria e de transformação dos processos pedagógicos associados com o ensino da filosofia. Por conseguinte, durante a realização deste estudo se recorre a teoria, conceitos e metodologias provenientes do campo da filosofia, com o objetivo de construir uma proposta de formação docente mais pertinente, crítica e criativa para a educação filosófica do terceiro milênio, possível de ser aplicada nestes países.

Sala de aula universitária – ruptura memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/99

Orientadora: Denise Balarine C. Leite

Linha de Pesquisa: Universidade - Teoria e Prática

Palavras-chave: salas de aula universitária, ruptura, orática pedagógica, conhecimento

RESUMO:

Este estudo está centrado na sala de aula universitária e nos sujeitos que a produzem – professores e alunos – da Universidade Federal de Pelotas. A prática pedagógica das cinco salas de aula estudadas são analisadas a partir de três categorias básicas: ruptura, memória educativa e territorialidade, que sustentam a leitura da construção do conhecimento nessas salas de aula. A metodologia utilizada para realizar esse estudo configurou-se como estudo de caso do tipo etnográfico. A compreensão das totalidades constatadas foi sendo tecida em sínteses precárias do essencial concreto, permitindo visualizar a teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante no processo educativo dessas salas de aula analisadas. Palavras chave: salas de aula universitárias, ruptura, memória educativa, territorialidade, prática pedagógica, conhecimento, teia de relações.

Construção da expressão gráfica infantil no computador: pensando com imagens

Lezi Jacques Fleischmann

Nível: Mestrado

Defesa: agosto/99

Orientadora: Lucila Maria Costi Santarosa

Linha de Pesquisa: Informática na Educação

Palavras-chave: expressão gráfica, educação infantil, construção do conhecimento

RESUMO:

A dissertação teve como objetivo estudar a construção da expressão gráfica dos sujeitos da educação infantil em interação com o computador, investigando as relações que poderão ser estabelecidas entre o desenvolvimento das etapas do desenho infantil na utilização dos recursos convencionais e computacionais, como podem ser estabelecidos estágios de construção da expressão gráfica infantil no computador, como a criança se apropria do uso do computador configurando essa apropriação como “alfabetismo” em informática. Na metodologia da pesquisa qualitativa, foi utilizado o estudo de caso. A

coleta de dados foi realizada na Creche da UFRGS, com crianças da educação infantil que ainda desconheciam o uso do computador. Foram realizadas interações com o computador, nos ambientes: Megalogo, Kid-Pix, Fine Artist e no Paint do Win 95. O embasamento teórico consiste nos princípios da Epistemologia Genética, caracterizando o período pré-operatório do desenvolvimento do pensamento infantil. As discussões e considerações foram estabelecidas a partir dos dados obtidos, sem pretender generalizações. As descobertas no novo recurso: não seguem uma ordem linear, são multi e pluri descobertas, possibilitam o adiantamento de soluções gráficas, podem utilizar símbolos que ainda não sabem reproduzir, permitem a antecipação de estágio de construção gráfica, estágios flexíveis e sem escalonamento, evidenciam uma outra forma de expressão ligada à possibilidade de transformar, compor e criar em interação com a máquina, conduzem ao alfabetismo em informática. Como resultado, o presente trabalho, além de contribuir para a elucidação da construção da expressão gráfica em ambiente computacional, vislumbra a ação pedagógica multidisciplinar na educação infantil, pois na informática a criança pode utilizar todos os signos disponíveis, como também criar seus próprios, transformando o pensamento em imagem, formando e transformando a cultura da infância.

O discurso da Educação Matemática: um sonho da razão

Lisete Regina Bampi

Nível: Mestrado

Defesa: agosto/99

Orientador: Tomaz Tadeu da Silva

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: educação matemática, discurso, poder, saber, verdade, pós-estruturalismo

RESUMO:

Nesta dissertação, descrevo e analiso o discurso da Educação Matemática. Partindo da regularidade com que a Educação Matemática vem sendo enunciada pelo discurso educacional contemporâneo, faço uma análise de textos que aparecem em revistas e anais de encontros científicos, em livros, teses e dissertações, em publicações didáticas, ou seja, em trabalhos que advogam para si a denominação de Educação Matemática. A dissertação opera a partir da perspectiva pós-estruturalista, com forte atenção para a produção de Michel Foucault, analisando e discutindo as relações entre discurso, poder, saber e verdade, tais como elaboradas por esse autor. A análise de textos é trabalhada com as ferramentas foucaultianas de mecanismos e estratégias de poder-saber, as quais apontam para efeitos específicos de verdade e de poder do discurso da Educação Matemática: uma vontade de totalização e a produção de uma pedagogia cidadã. Descrevo o que denominei Saber totalizante: Matemática Transcendental e Poder Libertador: Matemática Cidadã, indicando que esse discurso se produz como um dos sonhos da Razão iluminista, fonte de libertação e paz para a humanidade.

Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem-Terra

Roseli Salete Caldart

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/99

Orientador: Miguel Gonzales Arroyo

Palavras-chave: movimento sem terra, pedagogia, luta, sujeito educativo

RESUMO:

Este trabalho trata da educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Seu principal objetivo é compreender o sentido histórico desta experiência que vincula diretamente a escola a um movimento social, interpretando como se dá a produção deste vínculo, e fazendo desta interpretação um aferramento que ajude no avanço das práticas pedagógicas do MST em particular, e também na reflexão sobre o lugar da escola no conjunto dos processos sociais e diante dos desafios de nosso tempo. Teve por base uma pesquisa documental e de campo sobre a história da educação no MST, entendido em seu caráter nacional e desde a sua gênese, no final da década de 70, até nossos dias. Esta pesquisa, ao buscar compreender o lugar da educação e da escola em um movimento e uma organização social de luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil, construiu um olhar sobre o MST que o vê no processo de formação do sem-terra brasileiro, ou na constituição de um novo sujeito social que participa da luta de classes em nosso país, e que se autodenominou Sem Terra. Neste olhar o MST é identificado como um sujeito pedagógico e sua história como sendo também uma grande obra educativa e formadora de seres humanos que reassumem a condição de sujeitos de seu destino social e histórico. Como educador, o MST não cria uma nova pedagogia mas sim inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Neste sentido a pedagogia do MST põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas, que acabam constituindo o próprio Movimento como princípio educativo. O trabalho se ocupa de descrever e de analisar como acontece o processo de constituição da Pedagogia do Movimento e como a escola acaba sendo incluída na intencionalidade pedagógica do MST. A reflexão aponta como o movimento pedagógico que forma os sem-terra não cabe na escola mas a inclui como uma dimensão cada vez mais importante. Do ponto de vista do Movimento, trata-se de uma tarefa que lhe exige aprofundar o seu olhar sobre si mesmo como sujeito educativo. Do ponto de vista da escola, trata-se de retomar suas preocupações de origem, ou seja, voltar a olhar-se como lugar de formação de sujeitos humanos, em um processo que nem começa nem termina nela mesma.

Política, currículo e educação básica: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação

Anna Rosa Fontella Santiago

Nível: Doutorado

Defesa: outubro/99

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Política de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: política, currículo, hermenêutica, dialética, qualidade educação

RESUMO:

Este estudo investiga a pertinência e a viabilidade das políticas públicas que pretendem elevar os padrões de qualidade da educação básica brasileira através de propostas de orientação curricular. Centralizando a reflexão nos Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados pelo Ministério da Educação como referência de qualidade para o ensino fundamental em todo o país, a pesquisa procura aproximar dialética e hermenêutica em atitude investigativa que busque uma Compreensão dinâmica e historicizada do fenômeno em estudo. A hipótese central que conduz a investigação é a de que os textos e orientações curriculares oficiais, no seu processo de implementação, são impregnados pela tradição e condicionados pelo contexto específico das situações que determinam sua compreensão. Desse modo, inserindo-se no universo de significações tecido pela cultura e pelas relações do cotidiano escolar, adquirem sentidos próprios, nem sempre coincidentes com o discurso e a intencionalidade que os motivou. Assim sendo, as alterações no ensino fundamental orientadas a partir de uma racionalidade instrumental, que busca qualificar a educação homogeneizando o currículo, não eliminam os fatores de exclusão, desde que poderão incidir sobre a estrutura curricular e a burocracia das organizações sem lograr mudanças efetivas nos processos que determinam as práticas escolares. Afastando-se das interpretações tradicionais, que percebem o campo empírico como uma estrutura determinada e, também, das análises crítico-prescritivas, que estabelecem uma relação linear entre as dimensões macro e micro-estruturais, a aproximação entre dialética e hermenêutica, utilizada como caminho investigativo, permite explorar a virtualidade do campo simbólico na busca dos significados que a tradição e a cultura local imprimem às propostas de governo, sem desconsiderar os fatores e as relações históricas que definem as políticas públicas de educação. Procurando explorar essas possibilidades metodológicas a pesquisa empírica busca definir o lugar que o currículo escolar ocupa no campo das políticas públicas de educação e, na linguagem dos sujeitos responsáveis pelas orientações e práticas curriculares, o entendimento da pertinência de uma política de orientação curricular atuando como estratégia determinante na equalização da educação básica, bem como a sua viabilidade nas condições concretas em que se configuram os projetos pedagógicos e as práticas curriculares no ensino fundamental brasileiro. Para sustentar uma atitude hermenêutica no percurso do estudo e desvelar a possibilidade de uma nova racionalidade na orientação das políticas de educação, apoia-se no pensamento de filósofos como Heidegger, Gadamer e Habermas e nas proposições de teóricos do planejamento social e da administração educacional como

Carlos Matus e Benno Sander, concluindo que Parâmetros Curriculares Nacionais não são suficientes para atender aos objetivos de elevar os padrões de qualidade no ensino e eliminar a exclusão (educacional e social), uma vez que as políticas públicas de educação permanecem fundamentadas numa racionalidade técnico-instrumental que supõe a possibilidade de objetificar a realidade social desconsiderando as condições concretas dos sujeitos/atores nas diferentes situações em que se acham envolvidos. Nessa perspectiva, aponta a possibilidade de uma racionalidade comunicativa, capaz de articular os objetivos mais amplos das políticas e do planejamento educacional às relações concretas do contexto histórico-cultural.

Psicopedagogia: dispositivo de governo da subnormalidade

Andreia Todeschini Merlo

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/99

Orientadora: Sandra Mara Corazza

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: análise do discurso, educação especial, psicopedagogia, governamentalidade

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.