



EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.23 n.1



**CIDADANIA,
GESTÃO DA
EDUCAÇÃO E
GLOBALIZAÇÃO**

JAN/JUN 1998

Educação & Realidade - v.23, n.1, jan/jun 1998

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrana Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Mérian 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 Larossa Bondía (Espanha), Luciola Licínio C.

Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice

Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório

Marques, Victor Vincent Valla.

Consultores *ad hoc*

Tomaz Tadeu da Silva

Bibliotecária Responsável

Maria Amázilia P. M. Ferlini

Secretaria

Tânia Cardoso Serafini

Luiz Fernando Ribu Laitano

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

Revisão

Tânia C. Serafini, Luiz Fernando R. Laitano, Gisela S. 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 1998 (02 números)	R\$ 20,00
Assinatura para 1998 e 1999 (04 números)	R\$ 40,00
Número Avulso	R\$ 13,00
Para o exterior, Via aérea	
Assinatura para 1998 (02 números)	US\$ 35,00
Assinatura para 1998 e 1999 (04 números)	US\$ 70,00

JAN/JUN 1998

**CIDADANIA,
GESTÃO DA
EDUCAÇÃO E
GLOBALIZAÇÃO**



v.23 n.1

Educação & Realidade Porto Alegre v.23 n.1 p.5-149 jan./jun. 1998.

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.

IREISIE - 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: (0 XX 51) 316 3268

Fax: (0 XX 51) 316 3985

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

e-mail: educreal@edu.ufrgs.br



v.23 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

*Citizenship, education
administration and globalization*

*Cidadania, gestão da
educação e globalização*

From the utopian to the
heterotopian school: education and
postmodernity

Da escola utópica à escola
heterotópica: educação e pós-
modernidade.

Ireno Antônio Berticelli

13

Ireno Antônio Berticelli

Education in the world-wide society:
globalization as a challenge to
pedagogy

Educação numa sociedade mundial:
globalização como desafio à
pedagogia.

Volker Lenhart

25

Volker Lenhart

Management of Education and
teacher qualification: some reflections
about teacher's permanent training

Gestão da educação e qualificação
docente: algumas reflexões em torno
da formação permanente de
professores/as.

Geraldo Magela Pereira Leão

43

Geraldo Magela Pereira Leão

How can citizenship be reconstructed in
the educational reforms of the 90's?

¿Cómo se reconstruye la ciudadanía
en las reformas educativas de los '90?

Renata Giovine

57

Renata Giovine



Gender dynamics in management
discourses for primary schools in
Argentina. **73** Dinamicas de género en los discursos
contitutivos de la gestión de las
escuelas primarias argentinas.
Graciela Morgade **Graciela Morgade**

The Circle of Child **87** A Roda do Infantil
Sandra Mara Corazza **Sandra Mara Corazza**

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses **143** Súmula de dissertações e teses
PPGEDU/UFRGS **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.



23(1):5-11
jan./jul. 1998

EDITORIAL

Neste número de *Educação & Realidade*, oferecemos ao leitor e à leitora um conjunto de artigos que aproximamos entre si por discutirem, cada um a seu modo, três temas fundamentais profundamente interligados: os temas da cidadania, da gestão da educação e da globalização. Trata-se de pensar a prática educacional e pedagógica do ponto de vista mais amplo do exercício da democracia, num tempo em que esse mesmo conceito – da democracia – é rediscutido, diante de alguns problemas aos quais não temos como fugir: por exemplo, a constatação de que vivemos um capitalismo globalizado juntamente com a experiência de uma ampla democracia que, no entanto, como escreve Habermas, funciona em alguns casos apenas sofrivelmente. Outra questão, relacionada à anterior, pode assim ser feita: de que modo compreender o exercício democrático das sociedades contemporâneas, a atuação democrática dessas sociedades em direção a si mesmas, ao mesmo tempo em que, necessariamente, precisam também voltar-se para além das fronteiras nacionais?

Guardadas as proporções, a pergunta pode e deve fazer-se considerando um determinado campo, como o da educação, por exemplo. De que modo compreender o exercício da democracia, o aprendizado dos direitos humanos, a prática da autogestão, dentro do espaço escolar, sem estabelecer as ligações absolutamente necessárias e fundamentais de todas essas práticas com as decisões mais amplas, nacionais, inclusive internacionais, sobre políticas públicas de educação, estabelecimento de parâmetros curriculares, definição de verbas para formação de professores, lutas em torno de propostas sobre a autonomia universitária, e assim por diante?

Pensar em direitos para todos envolve muito mais do que uma afirmação formal, meramente teatral: parafraseando Anatole France, pode-se dizer que não é suficiente que todos tenham o mesmo direito, por exemplo, de dormir sob as pontes. A compreensão do que sejam os direitos humanos – e também a democracia – ampliou-se nas últimas décadas, em virtude principalmente de uma série de conquistas de grupos minoritários, étnicos, geracionais, de opções sexuais e de gênero, raciais, profissionais, de tal forma que novos problemas nos são colocados: quais os limites de expressão e de respeito às diferenças? Como identificar a luta pela expressão do diferente, quando esta também pode gerar novas formas de exclusão?

Da mesma forma, a ampliação do conceito de democracia leva-nos ao entendimento de que, para além do respeito às diferenças, há que se pensar no exercício cotidiano e prático dos direitos e deveres do cidadão; nesse sentido, caminhamos em direção a uma proposta segundo a qual os destinatários das leis deveriam ser, eles mesmos, também seus autores. Ou seja, a participação dos diferentes grupos e segmentos sociais, solidariamente, na elaboração ou na sugestão das leis e normas que regerão suas vidas comunitárias e individuais, parece atualmente definir uma parcela significativa das propostas de democracia e cidadania.

O primeiro artigo desta nossa edição, “Da escola utópica à escola heterotópica”, de Ireno Antônio Berticelli, contempla a discussão que vimos fazendo até aqui, na medida em que se propõe a “desconstruir a utopia escolar como um lugar privilegiado e quase exclusivo das oportunidades educacionais”. Em outras palavras, Berticelli nos convida a ver a escola para além da escola, a dirigir o olhar para outros lugares, para as “heterotopias” da educação, nestes tempos ditos pós-modernos e globalizados. Ele defende a idéia de que os agentes pedagógicos, bem como os pesquisadores e demais pensadores da educação, precisariam compreender e atuar segundo uma nova maneira de “estar” da escola, para além das simetrias, dos espaços e dos tempos clássicos, que caracterizaram esse lugar de ensinar e aprender mais como um lugar de confinamento do que propriamente de liberdade e prazer de saber. O autor afirma que a desterritorialização da escola já existe (veja-se a “realidade” dos espaços virtuais, por exemplo) e é um processo que precisa urgentemente ser discutido e entendido. Fundamentado em pensadores como o italiano Gianni Vattimo (autor, entre outros livros, de *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna* e de *A sociedade transparente*), Gilles Deleuze, Félix Guattari e Anthony Giddens, Ireno Berticelli aponta para a destruição de um certo “sólido escolar”, que estaria sendo substituído por tempos e espaços diversificados, menos compartimentados e mais disponíveis à transformação, a participações diferenciadas de todos os agentes envolvidos com a educação.

Volker Lenhardt, professor da Universidade de Heidelberg, na Alemanha, traz – em “Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia” – uma preciosa discussão a respeito deste tema: como pensar a idéia

de uma sociedade mundial, globalizada, dentro de uma análise teórica do social, considerando especificamente o campo da educação? Afinal, o que é e como deve ser tratada a diferença, nesse novo sistema social em que estamos imersos? Se há globalização no setor econômico, diz o autor, é bem verdade que ela também se dá nos planos da informação, da ecologia, da cultura. Ou seja: até nossas ações cotidianas, nas suas diferentes dimensões e conflitos, nesse sentido, poderiam ser caracterizadas como “sem fronteiras”. Mas, como questionávamos acima, também Lenhardt se indaga: pode-se falar numa sociedade mundial sem deixar de afirmar que permanecem entre nós ainda enormes diferenças, visíveis e drásticas desigualdades?

Fundamentado especialmente em Habermas, Volker Lenhardt revisita o conceito de “sistema”, propondo que, a partir da idéia de uma “sociedade mundial”, se pensem os diferentes sistemas parciais (econômico, cultural, educacional, etc) como detentores de propriedades que ultrapassam aquele setor específico: no campo da educação, deve-se entender que professores e alunos, por exemplo, agem num mundo bem mais amplo do que o restrito meio educacional. Hoje, diz o autor, direitos e deveres educacionais estão especificados constitucionalmente em nível transnacional; da mesma forma, currículos são standardizados, e pode-se dizer que haveria uma espécie de “semântica educacional” propagada mundialmente; finalmente, a educação é um setor que também estaria sendo controlado globalmente: a educação das mulheres e a educação para a paz e para a democracia são ações cobradas por organismos internacionais, que fazem uma espécie de “observação global” da educação, de modo particular desde a Conferência Mundial “Educação para todos”, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia. Essa observação detecta, por exemplo, que – embora todos os direitos assinados e divulgados – permanecem inúmeras e sérias desigualdades no sistema educacional mundial. Um dos dados trazidos pelo autor é o que se refere à alfabetização das mulheres: neste final de século, mais de 98 por cento delas são alfabetizadas, nos países industrializados; já nos países em desenvolvimento, apenas 61 por cento. Outro, formalizado numa pergunta, é este: como lutar com o fato cultural e político de que, por exemplo, no Afeganistão, ainda hoje as milícias do Taliban impedem que as meninas frequentem a escola?

No texto de Lenhardt, vamos encontrar propostas concretas de enfrentamento das questões que colocam a educação no centro dos problemas trazidos pela mundialização da economia e da cultura. O autor propõe, como “tarefas do agir pedagógico”, em primeiro lugar, que pensadores e pesquisadores tematizem a educação na sua relação com o mercado de trabalho: não se trata apenas de qualificar para o trabalho mas de educar para as competências de ação social exigidas em nosso tempo. A seguir, sublinha que o ensino tem um papel decisivo no sentido da institucionalização social dos direitos humanos e da liberdade dos povos, dos grupos e dos sujeitos individuais e sociais: não se trata apenas de ensinar a respeitar os direitos, mas de efetivamente planejar e executar progra-

mas de ensino em direitos humanos, considerando a própria educação como um deles, e preparando pessoal qualificado para atuar nesse campo específico. Também a educação para a paz, diante dos inúmeros conflitos étnicos, religiosos, culturais, econômicos e sociais, faz-se urgente, segundo Lenhardt: revisões curriculares se impõem, de modo que o ensino de História, Geografia, Educação Cívica, Línguas, por exemplo, se revista de um conteúdo eminentemente voltado para os direitos do cidadão, para a consciência democrática, para as possibilidades e necessidade de vida conjunta num meio multicultural e multi-étnico. Finalmente, ele propõe uma pedagogia do reconhecimento das minorias e de proteção às diferentes identidades coletivas: as diversas práticas de educação de adultos – como encontramos em vários estados do Brasil – seriam um claro exemplo de tal tipo de pedagogia, exigido para estes tempos.

Geraldo Magela Pereira Leão, autor de “Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as”, discute, a partir do relato de algumas iniciativas de formação em serviço, implementadas em escolas públicas de dois estados brasileiros (Minas Gerais e São Paulo), o esgotamento de velhos paradigmas de formação técnica – baseados nas fórmulas do fordismo/keynesianismo e do taylorismo. Segundo o autor, o trabalho cooperativo, o alto grau de autonomia dos agentes, as novas habilidades surgidas a partir da solidificação de uma sociedade “cognitiva” – associados às lutas sociais pelas quais se reivindica e afirma a educação de qualidade para todos – conduziram os educadores a exigirem uma formação continuada. Mas de que formação se trata?

O autor contrapõe pelo menos dois modelos de formação permanente, que estão intimamente ligados a modelos de gestão de educação: a civil democrática e a produtivista. E, a partir do relato de três experiências em escolas públicas, mostra como os projetos de formação permanente, numa abordagem tipicamente técnico-instrumental, podem considerar o professor como mero transmissor de conhecimento, deixando de lado uma série de saberes ligados à identidade e à experiência pessoal e profissional dos envolvidos. Da mesma forma, essas propostas podem reduzir-se a experiências de reciclagem e treinamento, isolando e individualizando momentos de aprender e tratando o professor como alguém apenas a ser adestrado. Também há os casos de iniciativas de “qualidade total”, em que predomina um esforço de “mudança de atitude”, muito próximo do que se faz atualmente em grandes empresas, no sentido de um apelo ao envolvimento emocional, positivo e criativo do empregado, sem que se questione seus impasses cotidianos e concretos nas situações de trabalho. Finalmente, propõe-se, para uma discussão, o caso de experiências que, a exemplo do que sucedeu no município de São Paulo, de 1989 a 1992, buscaram uma relação mais produtiva com a Universidade, tratando a formação do professor diretamente vinculada a uma reforma curricular e a uma discussão do projeto pedagógico da escola pública; ou seja: considerando o professor e a professora como participantes da própria mudança em sua prática cotidiana. Citando Miguel

Arroyo, o autor conclui sobre a necessidade de novas pesquisas nessa área específica, já que inúmeras propostas de formação permanente do professorado e de gestão pública da educação são conhecidas mais no nível das intencionalidades e diretrizes do que propriamente de práticas efetivas.

Renata Giovine, da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (Argentina), no artigo “Cómo se reconstruye la ciudadanía en las reformas educativas de los '90?”, convida-nos a participar de um debate sobre as novas tendências que estariam se configurando, no que diz respeito ao papel da escola na “formação cidadã”. A autora faz uma revisão histórica de como a escola foi-se constituindo como a instituição, por excelência, encarregada de transmitir um certa “cultura civilizatória homogênea”: o acesso à cidadania implicaria o gozo gradual de direitos civis, mas também um processo de identificação nacional. Fundamentada em Michel Foucault, a autora considera que a função de socializar, conferida à escola, deve ser vista junto com as funções de governar e de regular moralmente os sujeitos.

Analisando o caso argentino, Renata Giovine faz uma reflexão crítica a respeito de como tem sido considerada a formação do cidadão e a gestão educacional. Segundo a autora, os processos de descentralização da gestão político-educativa muitas vezes significam uma espécie de mascaramento das relações de poder no campo escolar, na medida em que o Estado, através de seu Ministério da Cultura e Educação, é em última instância o centro do controle da qualidade e da elaboração dos conteúdos básicos a serem tratados na escola. Por outro lado, dada a fragmentação dos espaços públicos produtores de identidades – de modo que outros lugares hoje dividem, vantajosamente, com a escola, essa função, como é o caso dos meios de comunicação –, novos problemas se colocam para a sociedade e para a formação do cidadão, extremamente subjetivado por uma “cultura hedonista do consumo”. Ainda, o ideal de integração, defendido pelas políticas neoliberais, acaba por privilegiar uma certa cultura e um certo tipo de sujeito, essencial e universal, em detrimento das múltiplas dinâmicas culturais presentes e atuantes nas sociedades.

Diante desse quadro, a autora propõe que a tarefa da escola seria, entre tantas outras, junto com o respeito às diferenças de todos os tipos, a de produzir e colocar em operação ferramentas teóricas e metodológicas que permitam a professores e alunos o exercício permanente da dúvida, diante dos efeitos de verdade dos discursos que circulam nos diferentes lugares institucionais. Mesmo assim, permanecem vários questionamentos, idênticos a outros já referidos acima: garantir os interesses particulares, no âmbito escolar, num contexto de crescente desigualdade social, não estaria significando a própria legitimação das diferenças sociais?

Em “Dinamicas de genero en los discursos constitutivos de la gestion de las escuelas primarias argentinas”, Graciela Morgade, da Universidade de Buenos Aires, de certa forma complementa a reflexão feita por Renata Giovine. Graciela faz uma análise dos discursos que circulam na sociedade argentina, sobre as

relações de poder nas escolas, a partir de uma perspectiva de gênero. Argumentando, primeiramente, que a burocracia tem funcionado como “organização científica da desigualdade”, a autora mostra de que modo as relações de poder nas instituições modernas têm privilegiado uma “noção burguesa de masculinidade”, associada a um discurso da racionalidade técnica, do desenvolvimento de regras impessoais – atributos do “público” –, que se constituiria em oposição ao mundo dito privado: das emoções, dos afetos, da subjetividade. Essa análise é complexificada, na medida em que se apropria da noção de poder em Foucault: para Graciela, as instituições burocráticas, ao mesmo tempo em que corporificam a racionalidade instrumental, num nível supra-individual, também contam com a participação dos sujeitos organizados e com todas as suas demandas, de participação, pressão, em suma, de resistência. De qualquer forma, considerando as relações de gênero, é certo que a classificação das mulheres no mundo do privado, da subjetividade e inclusive da irracionalidade ainda permanece nas práticas institucionais.

Realizando uma análise histórica detalhada das legislações, a respeito da gestão nas escolas primárias argentinas, Graciela conclui que, na atualidade, o diretor (ou a diretora) continua sendo identificado como a figura central na vida institucional das escolas. No entanto, a análise traz outros dados fundamentais, relativos às contradições e tensões no acesso a cargos de direção: a capacitação dos docentes e o abandono da sala de aula, o conflito por deixar de “ser professora” – especialmente para as mulheres –, de cumprir sua “vocação”, o não-desejo de ser diretor(a), mesmo estando capacitado para tal, e assim por diante. Os homens, no cargo de direção, segundo a autora, conseguiriam ser mais sedutores, negociadores, enquanto as mulheres apresentariam dificuldades em dirigir sem expor sua emocionalidade, e muitas vezes ocultando sua vontade e desejo. Mesmo assim, cresce a participação das mulheres nos cargos diretivos, embora nos cargos de supervisão a tendência seja inversa. De qualquer forma, a hipótese (confirmada) da autora é que os homens agregam legitimidade aos cargos que ocupam, enquanto as mulheres precisam construir a legitimidade de seu poder.

O último artigo deste número – mas não o menos importante – é de Sandra Mara Corazza: “A Roda do Infantil”. Apresentado entre outros textos sobre poder, cidadania e gestão da educação, este trabalho se destaca por fazer a reconstrução histórica de um dos mais contundentes mecanismos de poder-saber relativos à infância: a conhecida “Roda dos Expostos”, que existiu em países como Itália, França, Portugal e Brasil. Diferente do infanticídio, a exposição das crianças na Roda, conforme disserta Sandra, constituiu-se um sistema em que pelo menos três linhas de força se articulavam: a criança exposta, seus expositores e aquele que recolhesse ou não a criança. Para a autora, a importância de investigar um fato histórico como esse está diretamente relacionada com os modos de recolher e criar crianças, em nossas atuais rodas educativas, com o

fim de “otimizar a contabilidade moral e a eficácia produtiva do corpo infantil”. Fundamentada em Foucault, a autora faz no texto uma detalhada reconstrução histórica desse mecanismo de poder-saber, mostrando a cada passo de que modo a Roda foi-se tornando uma “figura emblemática de todos os processos de individuação do infantil ocidental”: uma tecnologia sofisticada que atinge os corpos em profundidade, produz e expande saberes sobre a criança, seus comportamentos, condutas, enfim, sua “infantilidade”. E que, sobretudo, estaria na base das nossas atuais “rodas educativas”, de todos os nossos investimentos em torno do corpo infantil desamparado, verdadeiro suporte de códigos jurídicos, regulamentos e estatutos, dos conjuntos de técnicas de cuidados e condutas, enfim, suporte de um sem-número de regulações desse Outro frágil, a ser permanentemente educado.

Na segunda seção deste número, damos continuidade à publicação das Súmulas de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, iniciada no número anterior a este.

Esperamos que a leitura deste conjunto de artigos possa transformar-se num ato produtivo e dinamizador de novos questionamentos, frente ao complexo tema das relações de poder no espaço escolar, aqui visto em suas ligações mais amplas, ou seja, na medida de sua necessária inserção numa sociedade mundial, com todos os problemas e novas situações daí decorrentes.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



23(1):13-24
jan./jun. 1998

DA ESCOLA UTÓPICA À ESCOLA HETEROTÓPICA: educação e pós-modernidade

Ireno Antônio Berticelli

RESUMO – *Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade.*

Este estudo é uma tentativa de desconstruir a utopia da escola como um lugar privilegiado e quase exclusivo das oportunidades educacionais. Ele aponta para o fenômeno da diluição do “sólido” representado pela escola e dirige olhares para outros lugares plurais, para *heterotopias* onde os saberes educacionais emergem, em tempos pós-modernos. O conceito fundamental é o de *heterotopia*, que se opõe ao de *utopia* como um lugar fixo da escola tradicional. Especial empenho é dedicado em mostrar as interconexões desses lugares múltiplos em torno de um só fenômeno: o da educação como processo complexo.

Palavras-chave: *escola, educação, educação e pós-modernidade, escola utópica, escola heterotópica.*

ABSTRACT – *From the utopian to the heterotopian school: education and post-modernity.*

This study is an attempt to deconstruct the *utopia* of the school as the privileged and almost exclusive place of the educational opportunities. It points to the phenomenon of the dilution of the “solid” represented by the school and looks at other plural places, at *heterotopias*, where educational wisdom emerge in postmodern times. The main concept is that of *heterotopia*, in opposition to that of *utopia* as a fixed place of the traditional school. Special effort is devoted to show the interconnections of these multiple places with a unique phenomenon: that of education as a process.

Key-words: *school, education, education and post-modernity, utopian school, heterotopian school.*

INTRODUÇÃO

A pedagogia, desde sua constituição etimológica e histórica, diz respeito a “lugar” a que o aluno deve ir. Παιδαγωγία entre os gregos antigos era a “ocupação, encargo, ofício do pedagogo” (παιδαγωγος), “escravo liberto encarregado de conduzir as crianças à escola, preceptor de crianças”, em que παιδ significa “criança” e αγωγος significa “condutor, guia”, originário do verbo αγειν cujo sentido é “levar, conduzir, guiar, dirigir...”. A escola foi constituída como o lugar do saber pedagógico por excelência: lugar privilegiado, lugar certo, para o qual o pedagogo conduz o aluno, o discípulo. A escola se constituiu como o τοπος ουτοπος, ou seja, o lugar utópico, devendo-se ter em conta que o prefixo grego ου significa “não”. Portanto a utopia acaba sendo o “não-τοπος”, o “não-lugar”. E o sentido do não-lugar é o de ser um lugar tão privilegiado, tão especial, que não está em lugar nenhum de tão especial que é um tal lugar. A pedagogia é a arte e a ciência de conduzir o aluno a um tal lugar. Seria, contudo, errôneo pensar que o privilegiamento da escola como um lugar do aprender tenha sido construído (concebido) de uma só vez. A escola moderna resultou de um longo processo histórico, de um complexo processo construtivo que passa da Idade Antiga para a Idade Média à Idade Moderna, para tomar a forma que tem, ainda hoje. Não é objetivo deste estudo fazer um histórico da escola. O que importa é apenas destacar o fato de que a escola se constituiu como lugar privilegiado do processo pedagógico, do processo educativo e da aquisição do conhecimento.

A escola como lugar privilegiado da educação se cristalizou em formas “oficiais”, os chamados sistemas educacionais muito rígidos e monolíticos. Outros setores da atividade dos homens e das mulheres não foram submetidos à mesma rigidez. A arte parece ter sido a primeira atividade humana a se dar a liberdade da produção criativa e liberta. A arquitetura conduziu um processo de libertação das formas rígidas, influenciando os tempos modernos e contribuindo para a emergência de condições pós-modernas de vida. O mundo complexo das comunicações também se expande criativamente e com grande liberdade. Sem dar todos e talvez nem os melhores exemplos, parece que a escola em relação a estes se mantém extremamente fechada, presa a fortes amarras da tradição, impondo-se uma normatividade rígida, num verdadeiro ato de fé em seu próprio dogma de *lugar do saber*. Diante dos demais campos da atividade humana que se vão tornando sempre mais plurais, a escola teima, em se manter numa verdadeira “camisa-de-força institucional” representada por estruturas e dispositivos utilizados num processo do tipo salvacionista, redentor e dogmático. Basta acompanhar as sucessivas *reformas do ensino* dos diversos graus, realizadas ao molde das *reformas* religiosas históricas, onde se interpõem sempre novas determinações dogmáticas que devem garantir coisas impossíveis de garantir, coisas sem as quais os cidadãos aparentemente *não poderiam sobreviver*, como, por exemplo, os percentuais de formação específica e geral preconizados

pela Lei 5692/71 e suas sucessivas “reformas”, até a última reforma da LDB. Tudo isto parte do princípio de que exista um “ser universal”, um “homo universalis”, uma “formação integral *do homem*” a ser garantida, num lugar especial, propriamente único, que é a escola moderna, que aliás desmente totalmente sua origem, sua etimologia, em que a *schola* (escola em latim), ou a *σκολη* (escola em grego) era um lugar de “descanso, repouso, tempo livre dedicado ao estudo, estudo, lugar de estudo, escola”, algo bem mais agradável e atrativo que a moderna escola.

Este pequeno estudo pretende desconstruir a utopia escolar como um lugar privilegiado e quase exclusivo das oportunidades educacionais, na tentativa de apontar para o fenômeno da diluição desse “sólido” representado pela escola, para tentar dirigir olhares para outros lugares plurais, para as heterotopias onde os saberes educacionais acontecem, mesmo ante a insistência teimosa em manter o conceito e a realidade da escola e de educação que contrariam os próprios fatos e fenômenos que vão emergindo, paralelos aos sistemas monolíticos da educação, seja ela pública ou particular. Não se advoga, aqui, a extinção da escola. Propõe-se um outro conceito desse “lugar fixo” que é a escola tradicional. Não se trata, outrossim, nem de longe, de trabalho exaustivo e abrangente. Trata-se de fazer aproximações que possibilitem alguma compreensão da educação que está acontecendo, no contexto das condições pós-modernas, em que “o lugar” (a escola) da educação se dilui em “lugares”, em “heterotopias” interconectadas.

Do utópico ao heterotópico

Vattimo (1991), ao se referir ao advento da heterotopia, diz que “A transformação mais radical que se verificou, entre os anos 60 e hoje, no tocante à relação entre arte e vida cotidiana pode descrever-se, ..., como uma passagem da utopia à heterotopia” (p. 73)¹. Assim como na arte, em todas as atividades humanas a heterotopia se tornou um fenômeno onipresente e extremamente agudo. A diversidade, a variedade, a singularidade, a descontinuidade, a pluralidade caracteriza os tempos pós-modernos. Numerosos autores, entre os quais o próprio Vattimo (opus cit.), Jameson (1996), Harvey (1996), Lyotard (1988; 1993), Deleuze & Guattari (1996), só para citar alguns, expõem extensivamente estas características. Depois de descrever longamente a utopia estética inaugurada pelas vanguardas, sobretudo a partir dos anos cinqüenta e sessenta e sua diluição na *heterotopia*, Vattimo assevera: “Ao constatarmos que a universalidade em que Kant pensava se realiza para nós sob a forma da multiplicidade, podemos assumir legitimamente como critério normativo a pluralidade explicitamente vivida como tal” (opus cit., p. 81). Em lugar algum Kant terá feito mais esforço para nos colocar diante da *univesalidade*, quanto em *Fundamentos da metafísica dos costumes*, onde o fundamento ético do agir é de tamanha univer-

salidade que o próprio Kant admite que possivelmente não se encontra no agir de nenhum homem ou mulher. Na condição pós-moderna em que vivemos não cabe mais a pretensão de alcançar os universais. A renúncia a tal pretensão implica, simetricamente, em renunciar às utopias em favor da heterotopia, isto é, renunciar à convicção de que a verdade está num e único lugar privilegiado. Significa, da mesma forma, renunciar à pretensão de uma “verdade científica” em favor de “verdades científicas”, ocupantes de lugares múltiplos.

Isto tudo tem sabor de irreverência, ante o arcabouço monumental e monolítico da grande ciência moderna, mormente ante as “ciências da educação”. Daí se entende com certa facilidade que a ruptura pós-moderna com a metanarrativa tenha ocorrido primeiro nas artes, como a literatura e na arquitetura, como nos informa Huyssen:

Pós-modernismo foi usado enfaticamente pela primeira vez nos anos 60 por críticos literários como Leslie Fiedler e Ihab Hassan, que sustentaram visões amplamente divergentes do que fosse literatura pós moderna. Foi somente no início até meados da década de 70 que o termo ganhou um curso mais geral, aplicando-se primeiramente à arquitetura e depois à dança, ao teatro, à pintura, ao cinema e à música (in Hollanda).

A partir da emergência dos grandes meios de comunicação, assim como o tempo, o lugar (τοπος) adquiriu sentidos inteiramente novos. O virtual diz respeito tanto ao tempo quanto ao espaço. O lugar sofreu complexos deslocamentos. Já vamos bem longe do sentido de tempo e espaços absolutos, assim como concebidos na ciência newtoniana clássica. E ao tentarmos interpretar o “novo” espaço, parece não caberem as preocupações de Jean Baudrillard que preconiza uma espécie de “desaparecimento universal”. Pelo contrário, parece mais consentânea com os fatos a posição de Pierre Lévy (1996, p. 11), que faz do virtual uma interpretação não catastrófica e vê nisto “uma busca de hominização”, hipótese que este estudo também adota, como também o acompanha em ver no virtual “a essência, ou a ponta fina da mutação em curso”. “Enquanto tal a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do ‘devir outro’ — ou heterogênesse — do humano” (ibidem) [sem grifo no original].

A heterogênesse é um pressuposto da heterotopia. A gênese múltipla remete a lugares múltiplos, ou seja, à heterotopia. A heterogênesse do conhecimento se dá na heterotopia. Expliquemos: os lugares do conhecimento se multiplicam, numa rede sempre mais complexa, segundo as possibilidades que os novos meios de comunicação propiciam. Concomitantemente, os lugares do aprender e do informar se multiplicam, na mesma proporção. Ainda que se possa conceder algum privilegiamento a algum lugar do aprender, não se pode absolutizar nenhum, sob pena de cerceamento do processo complexificante do aprender. Complexificante porque se trata de um processo em movimento, de complexi-

dade crescente. E seria falso entender por “complexificação” complicação. Pelo contrário: a multiplicidade de lugares do aprender e do ensinar tem o aspecto facilitador — não dos conteúdos mas dos meios. Ou seja: a cada dia se multiplicam as chances do aprender porque se multiplicam os lugares do mesmo aprender e, simetricamente, do ensinar. O virtual é finito mas não é limitado. Heterogênese significa gênese múltipla, gênese complexa, em expansão. Daqui é que podemos derivar o conceito de escola heterotópica. O τοπος (lugar) primitivo para onde o αγωγος (pedagogo) conduzia o παιδ (criança) tornou-se “heterótopos” (lugares múltiplos). O que parece, aqui, um paradoxo é uma nova possibilidade.

A nova lógica do espaço no tempo

A modernidade inaugurada por Galileu Galilei, Copérnico e Newton é um modo de experienciar o espaço e o tempo. Tempo e espaço, a medida exata, foi um modo de tudo interpretar. Foi uma maneira de ser moderno. De idêntica forma, buscar entender a pós-modernidade é buscar entender a crise da experiência do tempo e do espaço. Ou, como se expressa Harvey (1996), referindo-se a Frederic Jameson, deve-se a mudança pós-moderna “...a uma crise da nossa experiência do espaço e do tempo, crise na qual categorias espaciais vêm a dominar as temporais, ao mesmo tempo que sofrem uma mutação de tal ordem que não conseguimos acompanhar” (p. 187). E acrescenta, seguindo, ainda, o pensamento de Jameson, que não adquirimos sequer os hábitos de percepção desse novo tipo de hiperespaço. Esta é, certamente, uma explicação plausível para o olhar anacrônico do lugar do aprender, ou daquilo que esse lugar materializa: a escola. O conceito de espaço do alto modernismo ainda nos domina. Esta vinculação à tradição moderna tem conseqüências sócio-econômicas e culturais concretas, porquanto as categorias de espaço e de tempo (neste caso específico, o espaço ou o lugar) se vinculam à vida, ao modo de viver. Sem levar na devida consideração os deslocamentos sofridos por estas categorias nas últimas décadas, incorre-se em equívocos, sofrem-se limitações desnecessárias e tolhedoras. A idéia de progresso contínuo e em ascensão resulta de um modo moderno de entender as categorias de espaço e de tempo. Na verdade, certos fenômenos, como grandes abalos sociais rompem com a homogeneidade espaciotemporal. O conceito de “local de trabalho” está ligado, em geral, ao de grande espaço onde se reúnem as pessoas para exercer funções específicas em um só lugar. Este conceito já não é mais exclusivo. O “lugar de trabalho” já não sofre as mesmas limitações criadas pela industrialização do século passado. Esse “lugar” fixo tende a se “desmanchar”, a se decompor em múltiplos lugares (heterotopia). A simetria do “lugar” se rompe. O lugar, neste caso, se dilui numa malha fina de lugares. Este fenômeno tem conseqüências que incidem direta-

mente sobre o mundo da vida. Os novos meios de comunicação permitem transitar livre e rapidamente pelo espaço virtual que não se confunde com um espaço irreal. Vendas e compras pelo telefone, operações financeiras pelo telefone, pelo fax, pelo computador via internet etc., são novas formas de ocupar o espaço, num tempo muitíssimo menor: tempo real. Lembra Harvey:

O espaço é também tratado como um fato da natureza, “naturalizado” através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos mais complexo do que o tempo — tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância —, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido (1996, p. 188).

O autor segue ressaltando o espaço como um fenômeno cultural, que não tem sempre a mesma medida. A fantasia e os diversos “mapas mentais” representam espaços diferentes. Para diferentes culturas o espaço tem sentidos e dimensões diferentes. Para tempos diversos, há espaços diversos. É inteiramente contestável a idéia de um sentido único, de um sentido inteiramente objetivo de espaço, de lugar, mesmo que algo perpassasse a todos os conceitos que sobre ele se formulam. Os processos materiais são decisivos na compreensão do espaço. Segundo Harvey, “cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço” (opus cit. p. 189). Tempo e espaço são, portanto, questões culturais. A escola como um espaço, como um lugar, insere-se plenamente neste quadro. A prática cultural determina práticas espaciais, mapeamentos locais, práticas escolares. A educação como prática cultural submete-se a tais deslocamentos. Liberta-se da “tirania da linha reta”, da simetria, do espaço punctual, para expandir-se pelo espaço material complexo e pelo espaço virtual, não menos real que aquele. Heterotopia – esta é a nova maneira de “estar” da escola, tão ampla e tão complexa como o mapa real do espaço físico e do espaço virtual. Não há confinamento possível. A compartimentalização, produto da modernidade, se está rompendo, se abre para novos e mais complexos espaços assimétricos. Portanto, a simetria da escola como lugar por excelência do aprender e do ensinar não consegue mais corresponder à emergente realidade do mundo da vida. As formas construídas de espaço não conseguem mais confinar as práticas. Há um transbordamento impossível de conter. O próprio texto transbordou do espaço definido pela imprensa tradicional. Espalhou-se por toda parte, na forma de imagens, do mundo virtual para o mundo real. “A escrita retira a prática e o discurso do fluxo do tempo”, diz Bourdieu (apud Harvey, opus cit., p. 191). E podemos acrescentar que a informática retira o texto da escrita e o faz “deslizar” pelas ondas curtas das telecomunicações à velocidade da luz para o disponibilizar em inumeráveis lugares. Todos estes (inumeráveis) lugares são lugares do aprender, onde o texto virtual pode se converter em texto real, disponível, manipulável,

formatável *ad infinitum*, num **hipertexto**, idéia enunciada já em 1945 por Vannevar Bush em *As we may think* (Lévy, 1996, p. 28) e hoje mais que difundida e praticada. O espaço parece se tornar cada vez menos domesticável. A arquitetura como domesticação do espaço atinge outras e renovadas dimensões. Confinado em determinado espaço, o prédio escolar, por exemplo, a biblioteca, o aluno pode estar navegando o ciberespaço. Está na sala de aula ou na biblioteca a um tempo e no espaço virtual (não irreal) da biblioteca da Universidade de Cambridge, digamos. E este espaço virtual pode estar remetendo para a biblioteca da Universidade de Harvard, de Brasília, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ..., enfim, um espaço pode remeter a *n* espaços numa breve sucessão de tempos, muito mais breves que os tempos permitidos pelos recursos convencionais.

Dito isto, ainda que tão brevemente, o conceito tradicional de escola ainda se poderia sustentar? A escola como um *lugar* não teria mudado de sentido? Sim. Esta é a conclusão a que se chega facilmente: a escola se tornou heterópica: multiespacial. O velho e tradicional espaço escolar, que remonta à Idade Média, mudou, sem sombra de dúvida. Alijou de si os cerceamentos dos muros, das paredes para se abrir como espaço indomado e embarcou na aceleração cibernética do tempo. Os “tesouros” do conhecimento vão sendo, um a um, aberto à medida em que se abrem sempre novas *homepages*, à medida em que sucessivas redes locais de computadores vão se juntando à “rede do tamanho do mundo — a **www**”. E isto não deixa de trazer conseqüências ainda não suficientemente avaliadas, suficientemente compreendidas e assimiladas. A escola ainda não assumiu esta configuração nova do espaço por inteiro. Prende-se, ainda, às velhas estruturas medievais do espaço confinado, limitado aos muros dos prédios escolares, ou do espaço geométrico, concebido *more mathematico* da modernidade.

Ainda que o cinema seja um modelo da ocupação de novos e dinâmicos espaços, como lembra Harvey, há o problema do confinamento ao espaço da tela sem profundidade, num recinto limitado. Contudo, resta, ainda, a possibilidade da superposição dos espaços e dos tempos, que se constitui num recurso didático-pedagógico que a escola precisa aproveitar. Trata-se de uma conquista, mesmo que parcial, da ordem espacial. Numerosos outros recursos já revolucionaram o conceito de espaço, juntamente com o de tempo. O espaço escolar foi inteiramente subvertido. Um dos espaços da escola, como a biblioteca, também foi subvertido: como destaca Lévy (1996): 500 livros de 500 páginas cabem em um único CD-ROM. “Por exemplo”, diz ele, “todo o corpus da literatura grega, das origens ao século VII depois de Cristo, foi gravado em CD-ROM” (p. 109). A este exemplo poderiam seguir-se um sem número de outros, como o fato de a *Enciclopaedia Britannica* estar disponível em um único CD-ROM, com 100% do texto original e 60% de todas as ilustrações. Estes exemplos,

talvez nem sejam os melhores. Mas ilustram a idéia da heterotopia escolar.

Heterotopia e ruptura do isolamento

Até a invenção do relógio, tempo e espaço estavam conectados. Ocupava-se um espaço a um tempo. A uniformidade de mensuração do tempo, como destaca Giddens (1991) “pelo relógio mecânico correspondeu à uniformidade na organização social do tempo” (p. 26). O relógio marca o tempo “vazio” de forma a permitir a designação precisa de “zonas” do dia, como a jornada escolar, as horas/aulas etc. Afirmo, ainda Giddens:

O “esvaziamento do tempo” é em grande parte a pré-condição para o “esvaziamento do espaço” e tem assim prioridade causal sobre ele..., a coordenação através do tempo é a base do controle do espaço. O desenvolvimento de “espaço vazio” pode ser compreendido em termos da separação entre espaço e lugar” (Ibidem).

O autor entende por “lugar” a idéia de localidade, referente ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente. A modernidade arrebatou de forma contínua e crescente o espaço ao tempo. O que está presente no tempo mantém relações com os “outros” ausentes. Oculta relações múltiplas. A separação entre tempo e lugar, segundo Giddens, não é um fenômeno sem reversões. O autor designa o fenômeno analisado pelo conceito de *desencaixe*: “Por desencaixe me refiro ao ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (p. 29). Este é, sem dúvida, um fenômeno decisivo na determinação daquilo que os autores denominam de “condição pós-moderna”, a exemplo do título da obra de Harvey citada por várias vezes neste estudo. A escola, como um “lugar” se encontra neste contexto, nesta “condição” em que seu espaço foi rompido e não se constitui mais numa “unidade em si”. Pelo contrário, é um espaço que se ainda não está conectado com os demais espaços ditos “escolares”, terá que o fazer. Com isto, o discurso sobre a escola, sobre a unidade escolar muda inteiramente de sentido à medida em que se verifica a heterotopia como ruptura do isolamento do espaço escolar. O discurso sobre a escola, sobre a biblioteca escolar e outros espaços tradicionais da escola muda de sentido na mesma proporção em que os novos meios de comunicação fazem emergir novos modos de ser no espaço escolar. Neste sentido, o próprio currículo escolar muda de sentido, à proporção em que a escola como um espaço se dilui. Por que razão ter-se-á que manter um currículo fechado quando já se tornou possível a sala de vídeo-conferências (já presente até em pequenas universidades) e quando a tecnologia aponta para novos e sempre mais eficientes recursos? Temos por certo que as novas tecnologias e comunicação já estão rompendo com o espaço escolar tradicional, transformando a escola utópica numa escola heterotópica. Vários problemas de ordem administrativa já vêm tendo soluções

condizentes com os avanços tecnológicos, tais como o controle acadêmico, a administração das bibliotecas. O processo de ensinar e de aprender ainda se prende muito aos recursos mais tradicionais e arcaicos.

Vários recursos técnicos novos estão possibilitando às escolas saírem do isolamento. A escola, hoje, já não pode ser entendida como uma unidade isolada². A ruptura espaciotemporal já começou com a invenção do relógio. Com a invenção das redes de computadores, então, o rompimento do paralelismo, da simetria do espaço e do tempo já se tornou uma realidade ainda mais decisiva. Talvez por isto mesmo o velho, bom e originário sentido da *schola* pode vir a ser recuperado: um *lugar de descanso, repouso, de tempo livre dedicado ao estudo*, em suma, um lugar agradável, onde a criança e o adulto, meninos e meninas, homens e mulheres queiram estar e gostem de estar, muito ao contrário do tradicional sistema de confinamento, tantas vezes desagradável, compulsório, pouco interessante, arcaico e não poucas vezes obtuso e obsoleto. A literatura está repleta de histórias de amarguras ligadas ao tempo e ao espaço da escola. E a debandada impetuosa dos alunos, quando soa a vetusta “sineta” para marcar o fim das aulas é um testemunho muito eloqüente daquilo que aqui se afirma. Testemunho diário, ou horário, correspondente a cada fim de aula. Não que se advogue a descoberta da panacéia de todos os males da escola via tecnologia. Nem de longe. Mas algo parece indubitável: a necessidade da mudança bastante radical dos conceitos ligados a espaço escolar, a escola como lugar de ensinar e de aprender. O conceito de espaço e de lugar vem adquirindo conotações diferentes, que possibilitam uma prática e uma economia diferentes na pós-modernidade. Situações impensáveis há bem poucas décadas podem não só ser pensadas, hoje, senão que podem ser postas em prática.

Heterotopia ameaçada por uma nova utopia?

Diante das novas possibilidades abertas pelo virtual, Pierre Lévy (1996a) ressalta duas atitudes básicas: rejeição como algo ameaçador e catastrófico, um “desaparecimento universal”, postura que o autor atribui a Jean Baudrillard ou, então, uma postura mais equilibrada em que o próprio Lévy reconhece que “apesar de seus inegáveis aspectos sombrios e terríveis — , exprime-se uma busca de hominização” (p. 11). Mais adiante, o autor assume uma postura francamente otimista ao afirmar: “Como se verá ..., o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso e o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude [sic] da presença física imediata” (p. 12). Mais adiante o autor se empenha em colocar freios a possíveis arroubos de entusiasmo pelo mundo da informática e da comunicação cibernética. Esta nos parece a atitude mais sensata: enfrentamento decidido e ao

mesmo tempo guiado pela precaução é um dos modos sadios de fazer face às novas realidades do virtual, pois são estas que possibilitam pensar numa escola heterotópica. O virtual está no horizonte da *realidade*, da *possibilidade*, da *atualidade*. A limitação da inteligência ao círculo do real foi rompida pela virtualização da inteligência. O “lugar” materializado pela escola foi definitivamente rompido pelas novas possibilidades da virtualização. A cognição adquiriu função nova: função técnico-social. A inteligência individual se expandiu em efetiva *inteligência coletiva* possibilitada, entre outras formas, pelo hipertexto. Ainda que o *gênio* não tenha perdido totalmente sua individualidade, a *genialidade* é, hoje, um fenômeno muito mais coletivo, pelas possibilidades do exercício coletivo da inteligência, em níveis nunca antes experimentados. Lévy fala de uma “gramática, de uma dialética e de uma retórica ampliadas para abranger os fenômenos técnicos e sociais” (Ibidem, p. 13). A escola heterotópica é a que se apropriou desta gramática, desta dialética e desta retórica ampliadas para ampliar sua ação de forma interativa, integrada em que se integram recursos, currículos e, sobretudo, pessoas, professores e professoras, alunos e alunas ...

Sonho? Uma nova utopia? Delírio? Parece-nos que não. São possibilidades tão novas que realmente surpreendem, sobretudo aqueles que ainda permanecem longe das possibilidades do virtual. Sonho em relação a muitas das atuais práticas, inspiradas na Idade Média. Um delírio para quem se negue a perceber o que está acontecendo na mente de muitas crianças “ligadas” às coisas da cibernética, aos/às jovens e adultos que navegam pelo ciberespaço com desenvoltura e sem pudor. Pudor, no sentido do medo de “profanar” os modos tradicionais e consagrados de adquirir conhecimentos, de ensinar, de “fazer escola”, de visitar uma biblioteca “navegando” e manusear uma obra da mesma forma.

Ainda assim, acompanhamos o pensamento de Lévy³ quando nos alerta contra os arroubos delirantes de entusiasmo pelos novos meios de comunicação. Isto, porém, não autoriza ignorá-los, sobretudo na escola. Esta nova compreensão das realidades foi expressa numa linguagem também nova, por Deleuze e Guattari quando se referem aos conceitos de *rizoma*, de desterritorialização e outros. O modo rizomático de *ver* as realidades diz respeito à fragmentariedade a um tempo, e às complexas ligações destas partes entre si, numa rede complexa de relações. “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”, afirmam Deleuze e Guattari (1996, v. 1, p. 8). A “morte do sujeito” é uma metáfora para significar essa diluição do sujeito de forma rizomática, pela possibilidade crescente de interação sobre um hipertexto em que a origem pouco ou nada mais re-vela. A escola tradicional, individualizada, isolada não tinha a possibilidade de se transformar num hipertexto. Nas condições atuais, de forma crescente, esta possibilidade emergiu e se expande. O professor como “sujeito” desta escola perdeu esta condição para ganhar uma condição muito mais dinâmica e interativa, hipercomplexa. A escola, entendida como “lugar” vem sofrendo uma contínua desterritorialização, à medida em que estabelece acesso

inter e trans-escolar.

A esta altura está-se a transpor as fronteiras do habitual. O discurso adquire timbre de utopia. É que estamos no limiar do que ainda está por vir em plenitude (plenitude nunca alcançada, completude nunca completa, mas sempre aberta). Contudo, parece que este é o olhar na direção de algumas definições, de alguns contornos novos que a escola vai adquirindo, em direção ao deslocamento de uma escola utópica para uma escola heterotópica.

O deslocamento aludido acima já se iniciou. A desterritorialização da escola já começou. Não se conhecem, ainda, todas as conseqüências de tais mudanças. Não se trata de estabelecer o que é melhor ou o que é pior. Trata-se de entender um fenômeno irreversível, cujas conseqüências não se conhecem plenamente e para as quais é melhor estar atento e aberto que fechar-se sobre um tempo fechado e um “topos” (lugar) igualmente fechado. A condição de quem vive na pós-modernidade diz respeito à condição de quem faz a crítica ou, melhor, o discurso sobre a modernidade. Não há, nem se pretende estabelecer uma fronteira, uma demarcação entre modernidade e pós-modernidade. Contudo, a pós-modernidade está aí, ou seja, é uma condição de viver, diferente. A escola se constitui num “locus” significativo da discussão do conhecimento. Bem por isto, há a necessidade de pensá-la como um lugar, no contexto da condição pós-moderna, em que ela sofre um significativo processo de desterritorialização que precisa ser melhor discutido e entendido.

Conclusão

Esta breve reflexão sobre a escola como um “tópos”, como um lugar do aprender e do ensinar faz face a uma demanda emergente, ante os novos meios de comunicação que por sua força intrínseca diluem o conceito monolítico de lugar, paralelamente ao de tempo. O lugar e o tempo da escola adquirem sentidos muito diferentes e muito mais complexos daqueles tradicionais. Mesmo a escola superior, como “*universitas*” renova seu sentido: a universalidade não se define mais pelo “lugar único onde se reúnem os saberes”, mas pela desterritorialização da universidade que se conecta pela possibilidade de compor um hipertexto com todas as escolas, com todas as universidades e com um sem número de outras instituições que, por sua vez, interconectam literalmente milhões de pessoas que sofrem suas influências e a influenciam, a um só tempo.

De forma despreziosa e na extensão exígua de um pequeno trabalho acadêmico, buscou-se levantar este problema: a escola utópica que se torna heterotópica. Novos aprofundamentos sobre o conceito de *τοπος* (lugar) e de *χρονος* (tempo), face às emergentes condições pós-modernas se tornariam muito úteis e produtivas para conduzir adiante esta reflexão. Trata-se de um problema real, uma situação nova, sobre a qual há que se refletir para evitar tanto os erros gerados pelo fascínio, quanto pelo fechamento e premonição catastrófica ante os novos tempos da escola. Abre-se, assim, um panorama de discussões produtivas, onde a coragem de errar é preferível à postura de não querer ver aí

problema ou objeto de estudo.

Notas

1. O título deste trabalho se inspirou num subtítulo da obra que aqui se cita: “Da utopia à heterotopia”, p. 73-86.
2. Por “escola isolada” não se entende, neste estudo, a escola de determinado padrão que o sistema oficial de ensino assim denomina. Significa a escola de qualquer nível entendida como uma unidade em si, desconectada das demais unidades .
3. Pierre Lévy adota vários conceitos do pensamento de Gilles Deleuze e de Félix Guattari exposto na obra *Mil Platôs*, conceitos muito adequados e produtivos para sustentar os argumentos do presente estudo.

Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora 34, 7.v., 1996.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pós-modernismo e política*. Cap. III.
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1999a.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____. *O pós-moderno*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

Ireno Antônio Berticelli é professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC e aluno do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Marechal Floriano Peixoto, 670-O
Jardim Itália
89802-010 – Chapecó – SC
Fone: (049) 987-6887



23(1):25-41
jan./jun. 1998

EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE MUNDIAL: globalização como desafio à pedagogia

Volker Lenhart

RESUMO – Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia. Pelo processo de globalização, a educação ancora-se na sociedade mundial. Isso se evidencia através da institucionalização formal do currículo, da semântica educacional e do monitoramento da educação. Juntamente com a ancoragem dos processos educacionais à sociedade mundial, surgem diversas desigualdades em relação ao financiamento público, taxas de escolarização, alfabetização e qualidade escolar. Diante dessas circunstâncias, o agir pedagógico e a política educacional devem estar orientados para as seguintes tarefas: educação profissional, educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação intercultural.

Palavras-chave: *globalização, sociedade mundial.*

ABSTRACT – Education in the world-wide society: globalization as a challenge to pedagogy. Through the globalization process, education bases upon world society. It becomes evident through the formal institutionalization, the curriculum, the educational semantics and the education monitoring. Together with the ancoragem of the educational processes to the world society, several inequalities arise in relation to the public funding, schooling rates, literacy and school quality. According to this circumstances, the pedagogical acting and the educational politics must be orientated towards the following tasks: professional education, education for human rights, education for peace, intercultural education.

Key-words: *globalization, world society.*

GLOBALIZAÇÃO E SOCIEDADE MUNDIAL

Entre os sociólogos do presente, Niklas Luhmann defende acentuadamente o conceito de sociedade mundial em relação a uma análise teórica social. Para tanto utiliza um exemplo ilustrativo no campo da educação.

Justamente o estado de desenvolvimento diferenciado nos vários campos do mundo, incita um esclarecimento teórico social que não pode ser dado pelo modelo de diversificação dos povos existente há milhares de anos, mas sim, exige, como ponto de partida, a unidade dessa diferença produzida pelo sistema social. Por exemplo, comparando a sociedade moderna com a tradicional, existe uma tendência mundial em transferir o processo de educação e formação para as instituições escolares e universitárias, a sua utilização como lugar privilegiado para a carreira profissional e para preparação profissional na vida. Exatamente esta nova mudança possibilita, contudo, uma diferenciação regional que se efetiva ampliando a sua diferenciação (Luhmann, 1997, p. 162).

Não é necessário partir do ponto de vista de Luhmann que, de certa maneira, remete para o observador desinteressado do sistema observável, para que, tanto o conceito da sociedade mundial, como as ali perceptíveis disparidades, se tornem base de reflexão. Relacionamos o conceito de globalização, em primeiro lugar, com uma parte do sistema mundial, nomeadamente com a economia. Ulrich Beck valida este conceito através de exemplos introdutórios de globalização no plano de informação, ecologia e cultura, relacionando, ao mesmo tempo, fluxos financeiros, postos de trabalho e produção com o sistema econômico. Esta circunstância é definida pelo autor como *modelo conceitual comum*.

Uma premissa central da primeira modernidade torna-se assim universalmente revogada, nomeadamente a noção de espaços limitados unitários de Estados Nacionais, onde se vive e age mediante as regras de cada sociedade nacional. A globalização se refere a uma possibilidade de vivência de ação cotidiana sem fronteiras, nas diferentes dimensões da economia, informação, ecologia, técnica dos conflitos transculturais e da sociedade civil (Beck, 1997, p. 44).

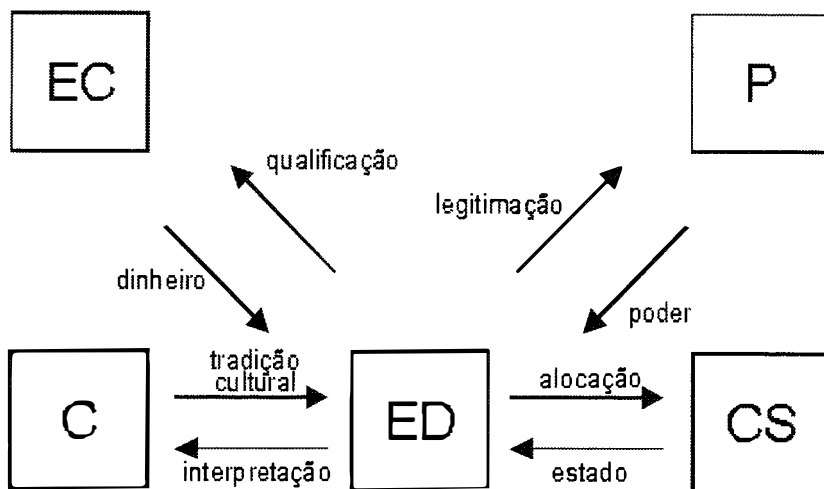
A globalização pode ser descrita, na visão da teoria de sistema, como um processo, no qual uma parte da sociedade está ancorada em um nível de sociedade mundial. Neste caso, a economia está presa sistematicamente a uma parte da sociedade mundial, que se diferenciou funcionalmente. No entanto, os macro — sistemas restantes (tendo por base a divisão de Parsons), como a comunidade (solidária) e a cultura se conservam, num quadro de referência social sistematicamente autônomo, mas voltados para uma diferenciação funcional. Eles

têm uma conotação de internacionalização que chega ao nível da sociedade mundial, mas não alcançam a completa estabilização da sociedade mundial. Em política, por exemplo, naquilo que ainda se entende por um estado ou coligação, como a Organização do Atlântico Norte ou a União Européia, importantes atores coletivos, existem já vestígios de uma sociedade mundial, cuja visibilidade aparece nas resoluções dos tratados de segurança mundial, mas a sua plenitude só se atingiria na edificação de um governo mundial.

Apesar da estabilização da sociedade mundial e do predomínio de uma diferenciação funcional, permanece no entanto um grande particularismo e desigualdades. Igualmente para a economia continua a existir, num quadro de predomínio de diferenciação funcional, um abismo segmentário, algo comparável com a concorrência nas firmas e herárquico como entre ricos e pobres.

Neste horizonte teórico, é necessário acrescentar um outro pensamento. Habermas (1981) demonstrou, num quadro de referência de uma sociedade singular, particularmente os integrantes do sistema econômico e político se diferenciam através da ação evolutiva do mundo da vida, que se orientam por meios próprios — o dinheiro para a economia e a poder para a política — e que, ao mesmo tempo, são apoio e limite para o mundo da vida. A desintegração dos processos sistêmicos internos de entendimento não está nos outros macro sistemas e partes do sistema como a educação, tão desenvolvida como na economia e na política. Seguindo Habermas, argumenta-se a tese que cada uma (das outras) partes do sistema, tem propriedades de sistema para além do próprio meio de orientação, portanto são sistemas “em penúltima instância”. Justamente a observação dos sistemas educacionais deve ser completada pela perspectiva da teoria de sistema, através de uma teoria de ação do mundo da vida. Alunos e professores entendem-se como pessoas em ação no contexto do mundo da vida e não como meio do sistema educacional

Com esse complemento, obtém-se o esquema da página seguinte para uma sociedade singular, na qual o sistema de referência do sistema educacional deixa-se transpor para o nível da sociedade mundial. O processo de intercâmbio do sistema “em penúltima instância” torna-se um campo educacional.



O sistema da economia (EC) influencia o sistema educacional (ED), através do seu meio de orientação, o dinheiro. Este responde com o empenho na qualificação. O sistema da política (P) influencia o sistema educacional (ED), através de seu meio de orientação, o poder. Este responde com o empenho na legitimação. O sistema cultural (C) põe à disposição do sistema educacional (ED) a tradição cultural, que a interpreta e retrabalha. O sistema da comunidade (CS) — com núcleo nas camadas sociais — influencia o sistema educacional (ED), através do estabelecimento de status, o qual responde com um empenho de alocação (Lenhart, 1987, p. 205-206).

Assim é plausível demonstrar até que ponto a educação está ancorada ao nível da sociedade mundial.

O SISTEMA EDUCACIONAL DA SOCIEDADE MUNDIAL

Há alguns indicadores convincentes de que a educação atingiu o nível do sistema mundial.

A educação está institucionalizada formal e mundialmente

Especialmente o grupo de pesquisadores de Stanford em torno de Boli, Ramirez, Meyer indicaram, em várias análises quantitativas, estatísticas, históricas e comparativas, a globalização da instituição escolar no que se refere ao nível estrutural e organizativo (por exemplo, 1982,1986). Estes pesquisadores apresentaram dados para a sua tese sob lemas como “nacionalização do setor

educacional”, “organização estrutural da linha individualizada”, tendo em conta a redução em nível mundial, da relação aluno-professor, e “obrigatoriedade do ensino e inclusão das mulheres”.

A análise estatística compreensiva da expansão educacional, a incorporação de mulheres, a especificação constitucional de direitos e deveres educacionais, etc., mostram que a diferenciação das características nacionais, durante o período pós-guerra, tiveram pouco ou nenhum efeito nestas variáveis dependentes. Por isso existe um pequeno suporte para algumas teorias numerosas, muito debatidas em relação ao seu desenvolvimento. Em seu lugar, seguimos a perspectiva que a educação tornou-se um importante elemento do sistema social transnacional. A educação está fortemente institucionalizada ao nível mundial e atos do tipo de imperativo social para os Estados-Nação, imersos num sentido comum, tendo maior ambiente institucional (Ramirez, Boli-Bennet, 1982, p. 32-33).

Estabeleceu-se mundialmente um modelo válido em termos de currículo?

A comunidade de pesquisadores israelita-americana de Mayer, Kamens, Benavot verificou, tanto para o currículo primário como para o currículo da escola secundária, um standard mundialmente válido. Enquanto que os fins e os conteúdos de aprendizagem da escola primária são relativamente uniformes, o que possibilitaria a procura dos fundamentos responsáveis pelo “currículo mundial” (1992, p. 165), já para o nível superior da escola secundária existe um típico diferenciamento do perfil curricular. Isto na verdade está propagado mundialmente, mas as mudanças verificam-se só no preenchimento quantitativo do tipos singulares em tempos diferentes (tempo de pesquisa vai dos anos 30 aos anos 90 deste século) e em diferentes regiões.

As nossas análises permitem algumas conclusões simples, mas importantes. Primeiro, diferenças importantes ocorrem no nível superior da educação secundária, entre os poucos e facilmente identificáveis tipos de currículo, os quais exibem considerável consistência no plano mundial e permanecem acima do tempo: clássico compreensivo, matemática e ciência, artes e humanidade e ciências sociais. Segundo, muitas das mudanças programáticas da educação secundária podem ser sumarizadas como aparecimento e queda de tipos curriculares. O velho programa da Europa clássica declinou notavelmente no século vinte, especialmente na forma antiga do mundo colonial. Foi repostos em muitos lugares pela combinações do currículo de ciências e artes, em alguns outros lugares, especialmente no USA por programas compreensivos abrangentes. A principal variação programática na educação secundária atual não está entre currículo clássico e moderno, mas entre maiores e menores versões diferenciadas do moderno (Kamens, Meyer, Benavot, 1996, p. 138).

Uma semântica educacional propagada mundialmente já quase se estabeleceu como uma teoria educacional

Ela pode ser exemplificada na conhecida citação “As quatro colunas de educação” feita pela Comissão Delors /UNESCO e apresentada no seu relatório “Learning- the Treasure within”(1996):

(...) aprender para conhecer com um fim e conteúdo de aprendizagem cognitivo, aprender a fazer, como fim e conteúdo de aprendizagem econômica e relacionada com o mercado de trabalho, aprender a viver conjuntamente, com o fim e conteúdo de aprendizagem social e moral, aprender para ser, com o fim e conteúdo de aprendizagem pessoal e existencial (Lerning the Treasure within, 1996, p. 86-96).

Sem grandes dificuldades é possível fazer paralelos dessa semântica global para as tarefas de uma moderna educação, como fez W. Klafki na Alemanha, que deduziu daí o problema-chave do presente (Klafki, 1991, p. 52-60). Numa análise estatística quantitativa sobre o tema (recentemente), em revistas pedagógicas da Espanha, Rússia (ex-União Soviética) e China, Schriewer Henzen, entre outros (1998), demonstraram a “construção da internacionalidade” no exemplo da escola nova dos anos vinte. A expansão da institucionalização escolar nos países pesquisados (pelo menos a sua intenção) conduziu a uma unificação da forma e conteúdo do discurso da reforma pedagógica (ver Röhrs/Lenhart Ed., 1996): semântica educacional *in statu nascendi*.

Está estabelecido em nível mundial o monitoramento da educação mundial

Como resultado da conferência internacional “Educação para Todos”, em 1990, Jomtien, Tailândia, tem sido publicado o Relatório Mundial de Educação da UNESCO, desde 1991, de dois em dois anos. Enquanto que, no começo da década, a política educacional dos países da OCDE examinados com sucesso, estava relacionada apenas com os próprios estados membros, ou seja, os estados que evidenciavam algum índice de industrialização, o Relatório Mundial de Educação se apresenta como um instrumento de observação global. O “Word Education Reports” não tem um caráter meramente descritivo. Com o tratamento de temas como o analfabetismo e a analfabetização, educação de mulheres e meninas, educação para a democracia, paz e direitos humanos e financiamento da educação, estabelece assim e ao mesmo tempo standards, aos quais os atores da política nacional e internacional tem muita dificuldade de afastar-se. O registro de fatos ocorridos, a sua percentagem e a repetição dos postulados oferecem um critério mundial, os quais servem de medida para a ação política e educacional dos governos e entidades não governamentais.

A tendência, embora não integral, de estabelecer a educação na sociedade mundial não impede a existência de enormes diferenças em parte do sistema, as quais aparecem num espaço segmentário, mas, numa comparação mundial, apresentam um grande abismo (isto é, uma diferenciação hierárquica). A seguir apresentam-se quatro exemplos:

FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

Enquanto que as receitas públicas por aluno, em 1992, nos países industrializados, foi de 4.270 US\$, nos países em vias de desenvolvimento foi em média de 218 US\$, e nos países mais pobres, os chamados “least development countries” foi de 38 US\$. Estes dados expressos em percentagem do produto nacional bruto por indivíduo, demonstram que o financiamento da educação fica muito próximo, algo em torno de 18%, 20,7% e 18,1%

Taxa de escolarização

Enquanto que a taxa bruta de escolarização, em 1992, para a escola primária, era de 98,4% nos países em desenvolvimento (apesar de uma grande disparidade interna, por exemplo 73,1% na região Subsahara) e de 99,7% nos países desenvolvidos, indicando níveis próximos, os números correspondentes para a escola secundária, mais uma vez indicam um efeito catastrófico: 44,9% para os países em desenvolvimento e 95, 8% para os países desenvolvidos.

Alfabetização

Na verdade, a taxa mundial de analfabetos para o grupo etário acima de 15 anos que, em 1980, era de 30,5%, tem uma previsão de queda de 20,6% para o 2000, no entanto, dentro desta tendência existe uma dicotomia: em 1995, 70,4% dos habitantes dos países em desenvolvimento eram alfabetizados e nos países industriais 98,7%. Algumas regiões ficam evidentemente abaixo da média dos países em desenvolvimento, como o Subsahara com 56,8%, o mundo Árabe com 56,6% e o sul da Ásia com 50,2%. O indicador mostra um evidente prejuízo para as mulheres: 98,4% da população feminina nos países industrializados estavam alfabetizadas, mas só 61,7% nos países em desenvolvimento. Este indicador é de 47,3% para os países africanos do Subsahara , 44, 2% para os países Árabes e de 36,6% para o sul da Ásia, o que clarifica bem a distância discriminatória em relação aos homens (ver dados em 3.1 e 3.3 do World Education Report, 1995).

Qualidade escolar

Na maior parte das vezes, as pesquisas sobre a qualidade escolar diferenciam entre estrutura e processo como variáveis de *input*, e o esforço de aprendizagem cognitivo dos alunos como variáveis de *output*. À primeira caracterização pertence o financiamento da educação, o estado de conservação do prédio, material e equipamento escolar, a existência de professores e meios de aprendizagem, formas de organização escolar, relação professor-aluno, capacitação de professores (medida pela duração do tempo de formação), engajamento dos pais; às segundas variáveis de *input* pertencem, por exemplo, uma clara definição de currículo, o manejo da classe, especialmente os métodos e as formas de ensino dos professores e o emprego do tempo de aprendizagem.

No começo dos anos 80, a duração de uma boa formação de professores nos países industriais era de 15 anos, enquanto que nos países em desenvolvimento era de 12 a 13 anos (incluindo o próprio tempo escolar). Diferentes estudos puderam demonstrar que especialmente o melhoramento de material, equipamento didático e livros escolares tem influência no aproveitamento da aprendizagem (Cohn/Rossmiller, 1987, p. 391).

Também no começo dos anos oitenta, nos países industrializados, foram gastos, por aluno, US\$ 92 com material de aprendizagem, nos mais pobres dos países em desenvolvimento, somente US\$ 1,69 e nos mais abastados dos países em desenvolvimento, 6,14%. Na totalidade, a qualidade escolar medida pela variável *output* do aproveitamento de aprendizagem nos países de terceiro mundo é mais baixa que nos países industrializados. Através de uma valorização comparativa dos países africanos e incluindo os estudos IEA, o Banco Mundial chegou a seguinte conclusão: “que a qualidade da educação na África Subsahara está bem abaixo do padrão mundial” (World Bank, 1988, p. 33).

Esclarecimento das causas

Para um esclarecimento das causas da chamada desigualdade do sistema educacional, numa perspectiva da sociedade mundial, propõe-se uma combinação das categorias do nível do sistema com as do sistema de referência. A estatística da UNESCO, da qual foram tirados os exemplos, expressa indicadores educacionais e com isso adverte indiretamente para uma:

- educação ao nível mundial;
- para os dois grandes grupos com caráter dual dos países em desenvolvimento e desenvolvidos;
- para regiões dos grandes grupos (como África do Subsahara);
- e, em casos particulares, para nações isoladas.

O foco concreto situa-se no segundo patamar desta graduação. Para a parte do sistema cultural da sociedade mundial, no seu intercâmbio com o sistema educacional, foram apresentados numa outra conexão, os seguintes níveis (ver Lenhart, 1997):

- da cultura mundial;
- do círculo cultural das civilizações, no sentido do emprego da língua inglesa e francesa;
- das culturas regionais, dentro dos círculos culturais como a Europa na civilização ocidental;
- das culturas nacionais-estatais;
- entidades étnico-culturais ou ético-culturais, que podem ser, por exemplo autóctones ou maiorias e minorias migrantes nos estados nações, ou culturas parciais de meio social ou parte social;
- das organizações sociais como uma fábrica (palavra-chave: corporate identity) ou confederações (palavra-chave:cultura de esporte) (Lenhart, 1997).

Este tipo de divisão de parte do sistema da sociedade mundial deve-se chamar nível de sistema. O sistema de referência compreende a educação como um sistema educacional — concretizada em níveis determinados — que se relaciona com diferentes níveis no macro sistema da sociedade mundial.

O esclarecimento das causas, por exemplo, para o déficit da alfabetização, pode ser entendido da seguinte forma, dado que:

- a parte da população mais pobre é mais afetada pelo analfabetismo que a mais rica, constitui-se assim um importante indicador das singularidades sociais ou regionais, que expressam diferentes estruturas de propriedade e de referências econômicas;
- as gerações mais velhas são mais afetadas pelo analfabetismo que as mais novas, a construção insuficiente do sistema de ensino na década passada se constitui numa variável independente;
- a população rural é mais afetada pelo analfabetismo que a urbana, a sua falta de inclusão na comunidade social torna-se uma importante causa do analfabetismo;
- as mulheres são mais afetadas pelo analfabetismo que os homens, o estabelecimento cultural do papel dos gêneros torna-se uma causa importante do analfabetismo. Um exemplo atual é o impedimento às meninas de frequentarem a escola no Afeganistão, através das milícias dos Taliban, cuja ação é determinada por uma interpretação equivocada da religião tradicional do Islã;

- a inacessibilidade escolar, melhor dizendo, a falta de vagas escolares é um fator importante, mostra-se assim uma insuficiente orientação na provi-dência da política educacional.

AS ATUAIS TAREFAS EDUCACIONAIS

Em oposição a uma orientação sociológica, torna-se insuficiente para as ciências de educação uma perspectiva da teoria do sistema. Na pedagogia, existe sempre uma mudança ativa e interveniente da relação do processo intra-sistêmico e inter-sistêmico. Nesse sentido, devemos esboçar quatro tarefas do agir pedagógico e político educacional, que na atual discussão sobre educação a partir de critério mundial devem ser evidenciadas, especial e urgentemente. Elas deixam-se unir a uma opção da teoria do sistema, na medida em que se deixam ordenar relativamente ao processo de intercâmbio do sistema educacio-nal com partes dos sistemas sociais, anteriormente referidas.

Educação profissional como tarefa mundial

É característica das sociedades industriais, como por exemplo a Alemanha, que a discussão sobre educação profissional seja referida sob o ponto de vista do desembocar de uma posição profissional, ou seja, tematizada em relação ao mercado de trabalho. Para este relacionamento de educação profissional e de mercado de trabalho foram discutidas três hipóteses:

- a) “A tese de proletarização supõe que o desenvolvimento autônomo do sistema educacional não tem influência sobre o sistema formal de em-prego. A expansão educacional, que conduziu uma grande ampliação do alto nível de qualificação dos candidatos, mas os quais não puderam ser integrados nas existentes estruturas de emprego do sistema, teve como consequência um desemprego em massa de candidatos altamente quali-ficados.
- b) A tese de inovação afirma que a reestruturação da organização de traba-lho e a rápida mudança técnica e econômica nas modernas sociedades industriais sempre acarretam novas qualificações. Para obter êxito neste desafio tecnológico-econômico é necessário um grande número de mão-de-obra altamente qualificada e flexível.
- c) A tese de mudança parte do princípio que uma estrutura de emprego profissional não se muda com a mesma velocidade como seria necessá-rio, face ao aumento de pessoas altamente qualificadas que são forma-das pelo sistema educacional. A integração, para além da necessidade do sistema de emprego dos vestibulandos e universitários, realiza-se atra-

vés de uma mudança dos menos qualificados, que tinham uma posição tradicional e campo de trabalho” (Tippelt, 1990, p. 132-134).

Dessas suposições, a que está melhor comprovada é a tese de mudança. Para os países poucos industrializados do Terceiro Mundo salta ao olhos, ao contrário, a mudança da oferta de educação profissional.

Educação profissional não significa somente qualificação da força de trabalho, mas também a possibilidade de uma atividade de trabalho relacionada com a competência de ação social. Mas, ao mesmo tempo, a educação profissional é aquela parte da educação que imediatamente aponta para o sistema econômico. A educação profissional é classificada muitas vezes em referência aos critérios dos respectivos representantes educacionais. Assim, diferenciam-se entre instituições formal-pública e não formal-pública e instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Um exemplo para o primeiro tipo de instituição é a formação profissional das escolas estatais, sejam elas de formação geral com curso profissionalizante, ou somente profissional. Um modelo clássico de educação profissional estatal com representantes do Estado e da Economia, na maioria dos países latino-americanos, foram os Institutos Educacionais Profissionais. No final dos anos 80, em 12 estados latino-americanos, os Institutos continham 3 milhões de formandos, cerca de 37% dos matriculados no nível secundário. Um exemplo para a segunda forma de institucionalização é o programa de vários meses *Youth Training and Employment Partnership Programme*, em Trinidad e Tobago. A oferta de formação profissional como prestação de serviço remunerada é muito variada no mercado de formação. Abrange desde o ramo de estudos de empresa e engenharia numa universidade privada, a formação técnica em institutos técnicos pagos pelas organizações de cooperações, até a qualificação dos chamados *Back Street-Colleges*. A todas as instituições é comum o financiamento do curso pelos participantes. A oferta privada de educação profissional sem fins lucrativos é, em parte, realizada pelos projetos de formação dentro das empresas e pelas organizações de cooperação não-governamentais. Um exemplo conhecido de instituição autônoma profissional é a escola profissional da ordem católica dos salesianos, Don Bosco.

Uma outra classificação no âmbito dos modelos de formação, que se diferencia do modelo escolar, do modelo de mercado e do modelo dual de formação refere-se a uma combinação de ambos os primeiros (Greinet/Heitmann, 1995).

O Banco Mundial segue, para a formação profissional, uma orientação de privatização, de mercado e uma estratégia de desregulamentação (World Bank, 1991). A Cooperação Alemã de Formação Profissional (conceito do setor, 1992), desde os anos 90, mostra uma tendência para dois pontos essenciais:

1. sistema de aconselhamento/sistema de desenvolvimento, perspectiva que envolve conhecimentos do desenvolvimento organizacional e da teoria econômica de empresas;

2. ajuda na formação profissional para o setor informal, compreendendo as seguintes formas de intervenção:
- a) proposta de formação profissional no quadro de incremento da indústria. O grupo-alvo são os autônomos, assalariados, arrimo de família, ou integrantes de uma cooperativa produtiva do setor informal;
 - b) oferta de formação profissional como formação para participação no mercado anônimo. O grupo-alvo são pessoas mais jovens, que através de um curso não-formal prático, obtêm uma primeira formação;
 - c) intervenção para o melhoramento do empenho de formação profissional, uma qualificação para mestre, exemplo disso é o *National Open Apprenticeship Scheme*, na Nigéria, no fins dos anos 80 e princípios dos anos 90, que propõe componentes da formação profissional no quadro do desenvolvimento comunitário e propostas de formação profissional no quadro de planos trabalho social (Lenhart, 1998, p. 92-93).

Educação para os direitos humanos como tarefa mundial

Os direitos humanos são concebidos no presente numa codificação fundamental de “esclarecimento universal”, conforme proposto no Acordo Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1948. Nos últimos cinquenta anos, nota-se, em relação aos direitos humanos, um desenvolvimento triádico:

- a) o catálogo dos direitos humanos vai sendo ampliado, desde as liberdades e direitos de proteção clássicos, passando por parte dos direitos econômicos, sociais e culturais, até a reivindicação de ajuda e proteção;
- b) os portadores de direitos continuam no âmbito do homem individual, mas cada vez mais são formulados como direitos de grupo;
- c) a consolidação dos direitos humanos no direito internacional tem uma fórmula paradoxal: a juridicização desses direitos aumenta com a ampliação do catálogo dos direitos humanos. Apesar da acentuação da interdependência e da indivisibilidade desses direitos, a essência clássica continua a ser mais efetiva, conforme já estabelecido no acordo dos direitos das nações, mas não expresso na declaração dos direitos, como a proteção à pobreza extrema e ao desenvolvimento. Paralelamente, criam-se “mecanismos” (Declaração de Viena, 1993, parágrafo 97) de imposição dos direitos humanos e, enquanto isso, os últimos passos depois do Congresso de Viena, foi a criação da instituição oficial do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

A educação e o ensino desempenham um papel importante para configurar o contexto da institucionalização social dos direitos humanos. Antes de proclamar uma ação política, tornam-se fomentados, no preâmbulo das explicações

gerais que “cada um e todos órgãos da sociedade devem aspirar (...) através das aulas e do ensino à estimulação da atenção destes direito e liberdades”. Os autores da declaração são da opinião que há um aumento pela atenção aos direitos humanos, no que se refere aos direitos e liberdades de povos esclarecidos. Em 1974, a UNESCO fez uma recomendação fundamental, devido à situação de perigo da guerra fria, no sentido de relacionar a educação para os direitos humanos com o pensamento internacional de entendimento, colaboração e garantia de paz (UNESCO, 1975). A mesma organização, em 1993, edita, na preparação da conferência de Viena, um plano mundial do ensino dos direitos humanos (World Education Report, 1995, p. 78). A Declaração de Viena exige de todos os estados, não só a preocupação com o incremento do respeito aos direitos humanos pelos existentes sistema de educação, como também o planejamento e implantação de programas especiais de ensino de direitos humanos (alínea 33, p. 78 ss). A Assembléia Geral das Nações Unidas finalmente propôs uma década de ensino dos direitos humanos de 1995 a 2004 (Promovendo e Protegendo os Direitos Humanos. Década para a Educação dos Direitos Humanos, 1996).

Com isso se anuncia o primeiro campo de estudo de uma pedagogia dos direitos humanos, diferenciada em quatro domínios:

1. ensino e educação como meio de estímulo e de incremento dos direitos humanos (“direitos humanos através da educação”);
2. educação como direitos humanos;
3. direitos da criança;
4. formação de pessoal no campo profissional em relação aos direito humanos.

Educação para a paz como tarefa mundial

Depois da onda de 1989/90, colocou-se como pano de fundo a perspectiva dominante em quase cinco décadas de um entendimento internacional como acordo e cooperação entre os estados provenientes de diferentes projetos de sociedade, que incentivaram o movimento para a paz nos anos 80. Com a última viragem para a paz na África do Sul finalizou-se a época clássica (quase sempre armada militarmente) contra a dominação colonial, que orientava os movimentos de libertação no terceiro mundo. A atenção internacional está voltada para as guerras atuais, que são guerras civis no interior do estado ou, de fato, guerras civis entre estados, que procuram constituir-se como nação independente, e que se desencadearam após a desintegração dos grêmios de Estados dominantes. É o caso da guerra na Iugoslávia, Chechênia, Afeganistão, Sri Lanka, Moçambique, Somália, Ruanda e Congo. Mas o que a maioria dos exemplos mostra é, por

parte dos participantes, a existência de uma definição étnica do conflito. Eles interagem noutra orientação: religiosa-cultural, relacionada com projetos social-ideológicos e econômico-sociais. Um exemplo vizinho da Alemanha, a antiga Iugoslávia, mostra que em semelhantes lutas, principalmente de caráter étnico, o afloramento do impulso de submissão e da fuga territorial, se exterioriza em horrores individuais e imprevistos de situação de guerra.

Como exemplo de um trabalho de educação para a paz e reconciliação temos a própria revisão curricular, feita na Bósnia, em consonância com os princípios e a condução do acordo da UNESCO. O trabalho do currículo concentra-se, em primeiro lugar, em disciplinas importantes para a construção de uma vida democrática, especialmente história, educação cívica, geografia geral e regional, e língua mãe¹. Para este fim, no final do outono de 1998, foi analisado o currículo em vigência. A totalidade do currículo foi decomposto em unidades. Estas unidades estão divididas em três categorias: desejáveis, toleráveis, rejeitáveis.

As características do grupo desejável são: conteúdo e objetivo de aprendizagem que incrementam os direitos de cidadão, a consciência democrática, o estado de direito, sociedade civil, uma vida conjunta multi-étnica e multicultural.

As características do grupo rejeitável são: conteúdo e objetivo de aprendizagem que visam ao ferimento dos direitos humanos, a supressão dos direitos de cidadão, estímulo à limpeza étnica, aniquilamento do quadro estatal.

Educação intercultural como tarefa mundial

Tendo em vista a onda de refugiados e de imigração de trabalhadores em nível mundial, interligam-se os aspectos culturais e étnicos. A questão de imigração é apenas um caso especial da vida conjunta multicultural numa sociedade civil. A maioria dos estados no mundo não tem um caráter étnico-cultural homogêneo. Em muitos casos, refere-se à vida conjunta de grupos autóctones (pelo menos num tempo de vivências históricas), em outros casos, refere-se a uma relativa abertura da sociedade à imigração, como os Estados Unidos e Canadá, e, em outros casos, como nos países ocidentais europeus com uma acentuada maioria étnica-cultural e autóctone, principalmente uma minoria migratória. Por isso nos países ocidentais europeus, especialmente a Alemanha, há uma auto compreensão “indesejável de sociedade de imigrantes”. A multiculturalidade ligada à etnicidade é poucas vezes livre de conflito, o *cultural clash* é geralmente entendido como *cultural encounter*.

A recepção do debate da tese de Charles Taylor (1994) sobre o multiculturalismo e uma política do reconhecimento trouxeram um evidente progresso para a pedagogia da imigração na Alemanha. Foi possível demonstrar que o princípio de reconhecimento de culturas de minorias, numa sociedade, pode estar desligado de um conflito entre o princípio de igualdade para todas as configurações culturais, e que a proteção e o incremento de identidade coletiva pode ser dedu-

zido dos direitos básicos individuais dos participantes, sem que possa haver uma garantia legal de manutenção de identidade de grupos étnico-culturais ao longo das gerações. Especialmente Habermas (1994) mostrou que o pensamento ecológico das espécies, em vias de extinção, numa concepção de estado liberal e social, não é transponível para a “sobrevivência” de Taylor — na sua perspectiva de francófono de Quebec — como portadores de direito de entidades coletiva cultural. Uma pedagogia do reconhecimento, como a desenvolvida na perspectiva crítica por Kiesel (1995), evidencia, por um lado, que são necessárias condições para a realização plena do respeito e oferece exemplos concretos nos campos de ação da pedagogia escolar, pedagogia social e educação de adultos (na Alemanha o grande impedimento é que a maioria dos imigrantes tem o estatuto de “estrangeiro” e não lhes é conferido o estatuto de cidadão nacional). Por outro lado, a pedagogia do reconhecimento exclui o caráter redutor desenvolvido no início pela crítica culturalista. Da empiria da educação multi-étnica americana apreende-se que “no interior de uma comunidade étnica existem vários graus de identificação com o grupo, o que não representa para indivíduos uma constância de laços étnicos (Kiesel, 1995, p. 89). Estes referem-se a categorias do convencionalismo e pós-convencionalismo no desenvolvimento da personalidade individual, especialmente no que se refere à formação do juízo moral, como aparece na psicologia de Kohlberg e aplicada por Brumlik (1994) para a pedagogia da imigração. Finalmente aparece o papel da teoria interacionista para fundamentar a fixação cultural de uma aprendizagem superada.

No ensino e na prática educativa permanecem muitas questões sob a existência sob tais princípios: desde a adoção de costumes culturais específicos de uma cultura de minoria diante de uma realidade mais ampla, até organizações recreativas que ultrapassam os limites étnicos culturais definidos pelos seus integrantes. Como, por exemplo, no contexto da sociedade alemã, a utilização de um lenço na cabeça durante a prática de dar aulas², a prática religiosa (islamista) dentro de uma fábrica, onde uma sala “funciona” como “oratório”, ou ainda a formação de uma equipe de futebol para jovens de entidades diferen-

Notas das tradutoras

1. Língua-mãe refere-se às diferentes línguas ou idiomas falados por grupos étnicos dentro do mesmo país. Diferencia-se, portanto, da chamada língua oficial.
2. O autor refere-se a um caso ocorrido na Alemanha, em que uma estagiária foi questionada quanto à legitimidade de uso de lenço na cabeça (expressão do fundamentalismo islâmico para mulheres).

tes.

Referências Bibliográficas

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In: Walter Schätzel (Hrsg.): Die Charta der Vereinten Nationen. München 1971, S. 71 – 77.
- BECK, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt 1997.
- BOLI, John Ramirez, Francisco O. World Culture and the Institutional Development of Education. In: Richardson John G. (Ed.): Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education. New York u.a. 1986, S. 69 90.
- BRUMLIK, Micha: Prinzipien staatsbürgerlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages auf der Tagung "Die verdrängte Perspektive. Politische Kultur und politische Bildung.
- Jugendlicher ausländischer Herkunft. Evangelische Akademie Arnoldsheim. Dezember 1994.
- Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit: Sektorkonzept Berufliche Bildung. Bonn 1992.
- COHN, Elchanan Rossmiller, Richard A.: Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. In: Comparative Education Review 31 (1987), S. 337 – 359.
- GREINERT, W.D. l Heitmann W. , (Hrsg.): Zur Strategie der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in Ländern der Dritten Welt. Berlin 1995.
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 . Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981.
- HABERMAS, Jürgen: Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. In: Amy Gutman (Ed.) : Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton 1994, S. 107- 148.
- KAMENS, David H. l Meyer, John W l Benavot, Aaron: Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. In: Comparative Education Review 40, 1996, S. 1 1 6 – 138.
- KIESEL, Doron: Das Dilemma der Differenz: Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt 1996.
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und Kritisch- Konstruktive Didaktik. Weinheim 1992.
- Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century. Paris 1996.
- LENHART, Volker. Berufsbildung. In: Dieter Nohlen (Hrsg.): Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek 1998, S. 92 – 93.
- LENHART, Volker. Pedagogia de Direitos Humanos Numa Perspectiva Intercultural. In: Filosofia Sociedade e Educação, 1998, Ano II, Nr.II , P. 97-115.
- LENHART, Volker. Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt 1987.

- LENHART, Volker: "Bildung für alle". Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1992.
- LUHMANN, Niklas : Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Teilbände. Frankfurt 1997.
- MEYER, John W.1 Kamens, David H.1 Benavot, Aaron: School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Washington/London 1992.
- Promoting and Protecting Human Rights. Decade for Document EI CN 41 1996/1 103.
- RAMIREZ, Francisco O.1 Boli-Bennet, John: Global Patterns of Educational Institutionalisation. In: Philip G. Altbach/Robert F. Arnove/Gail P. Kelly (Eds.): Comparative Education. New York/London 1982, S. 15 – 36.
- RÖHRS, Hermann/Lenhart, Volker (Hrsg.). Die Reformpädagogik auf den Kontinenten; ein Handbuch. Frankfurt 1994.
- SCHRIEWER, Jürgen/Henze, Jürgen/Wichmann, Jürgen/Knost, Peter/Taubert, Jörn/Barucha, Susanne: Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In: Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geisteswissenschaften. Frankfurt/Berlin u.a. 1998, S. 151 – 258.
- TAYLOR, Charles: The Politics of Recognition. In: Amy Gutman (Ed.): Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton 1994. S. 25 – 73.
- TIPPELT, Rudolf: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990.
- UNESCO. World Education Report 1991, 1993, 1995, 1998, Oxford 1991 – 1998.
- UNESCO. Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf Menschenrechte. Bonn 1975.
- Vienna Declaration and Programme of Action, World Conference on Human Rights, Vienna 14-25 June 1993 U.N. Doc A/Conf. - 157/24 (Part 1) at 20 (1993).
- World Bank: Vocational and Technical Education and Training. Washington 1991.
- World Bank: Education in Sub-Saharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion. Washington 1988.

Tradução de Ana Maria Santos Hübner e Nadja Hermann.

Volker Lenhart é professor da Universidade de Heidelberg, Alemanha.

Endereço para correspondência:

Erziehungswissenschaftliches Seminar
 Akademiestr. 3
 D-69117 Heidelberg - Alemanha
 E-mail: lenhart@ews-sv1.ews.uni-heidelberg.de



GESTÃO DA EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE:

algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as¹

Geraldo Magela Pereira Leão

RESUMO – *Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as.* O artigo pretende tecer considerações em torno de alguns pressupostos que têm orientado as experiências de formação em serviço de professores/as, com base no relato de três iniciativas implementadas em escolas públicas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. O autor procura apresentar as razões que têm levado à atual ênfase na formação permanente de educadores/as no Brasil. Por fim, faz algumas reflexões sobre a questão pensada sob uma ótica democrática da Educação.

Palavras-chave: *formação permanente, formação de professores/as, política educacional.*

ABSTRACT – *Management of Education and teacher qualification: some reflections about teacher's permanent training.* The purpose of this article is to propose some considerations around some suppositions that have guided the experiences of teacher's in-job training, making use of the report of three initiatives that have been introduced in public schools of São Paulo and Minas Gerais. The author tries to present the reasons that in Brazil, have led to the present emphasis in the permanent training. At last, he makes some considerations about this question from a democratic point of view in Education.

Key-words: *constant education, teachers' education, educational policy.*

Introdução

Há uma preocupação generalizada, hoje, em diversos países do mundo, com relação à qualidade da Educação, principalmente na escola pública: defasagem entre o que se ensina e o que a “sociedade” exige, altas taxas de evasão e repetência, baixa qualidade do ensino, etc. Vários/as autores/as têm relatado este tipo de preocupação, presente no discurso de diferentes Governos. (Nóvoa, 1992; Suárez, 1995, Gentili & Silva, 1994). Segundo a maior parte das análises, estamos diante de uma grave crise do sistema educacional.

O tom alarmante com que se propaga a idéia da crise do sistema educacional parece ter a função de criar um clima de consenso em torno de algumas propostas de reformas da Educação, que se inserem em um quadro maior de rearranjo econômico, político e social. De acordo com Candeias (1995):

(...) as relações entre a economia e a educação vêm perfilar-se, na sua base, formas de conceber a sociedade e a democracia que não são apenas visíveis na educação. Trata-se de ideologias explícitas que, mediante a contínua utilização do conceito de crise, agem como legitimadoras da destruição de consensos anteriores, procurando rearrumar, por meio da educação e não só, a economia, mas também a maneira de encararmos e praticarmos a democracia (p. 163).

Se a qualidade da Educação é hoje um problema para empresários/as e governos, é bom lembrar que, durante muito tempo, não o foi. Pelo menos no caso brasileiro, à medida que o direito à Educação foi sendo conquistado, as elites trataram de oferecer à população um ensino de baixíssima qualidade, como forma de manter o povo “em seu lugar” (Arelaro, 1988).

Preocupados com a ineficácia da escola, governos e empresários/as têm usado da criatividade para melhorar o rendimento do sistema de ensino, dentro dos moldes neoliberais. Surgem assim, com esse propósito, reformas curriculares, sistemas de avaliação do rendimento escolar, promoção automática, novas formas de gestão da escola, etc.

Nesse contexto, inclui-se a preocupação com a formação docente. De um direito reivindicado pelos educadores/as há longo tempo, a capacitação de professores/as (nela incluída a formação em serviço) tem sido caracterizada, em muitos casos, como a solução para todos os problemas educacionais.

Este texto objetiva discutir a questão da formação permanente, a partir da comparação entre os pressupostos que embasam algumas experiências no âmbito da escola pública, tendo como eixo a relação entre concepções de gestão escolar e de qualificação docente. Ao utilizar-me de exemplos, contrapondo diferentes visões da formação continuada, busco contribuir para o debate em torno do tema, sem pretender reduzir as diversas propostas de formação às discutidas aqui. Trata-se somente de apresentar algumas pistas para uma concep-

ção de formação continuada de professores/as, útil a um projeto emancipatório e democrático da Educação.

Este trabalho utilizou relatos de experiências de formação continuada por diferentes governos estaduais e municipais, por meio de dois artigos (Saul, 1993 e Alves, 1996) e um documento oficial (Minas Gerais, 1994). Portanto, não tem a intenção de ser um análise exaustiva das experiências, tendo essas o objetivo apenas ilustrativo e detonador de reflexões em torno da temática.

Contextualizando a emergência da preocupação com a formação permanente de professores/as

O Plano Decenal de Educação para Todos - MEC (1993-2003) estabelece, entre suas “Linhas de Ação Estratégica”, no ponto referente à “Profissionalização e reconhecimento público do magistério”, que:

*A fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinjam os objetivos de elevação dos padrões de **qualidade educacional**. (...) devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de **formação inicial e continuada**, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. Esse processo deve-se estender a todas as categorias, destacando-se, inclusive, a dos dirigentes escolares, agentes importantes na melhoria da **gestão do ensino** (p. 45).*

E ainda, no que se refere ao tópico das “Ações Governamentais”, o Plano Decenal dá grande relevância à formação continuada de professores/as, ao defini-la como uma das prioridades do “Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas”. De acordo com o documento do MEC:

*O programa tem como objetivo promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Inclui duas dimensões: (1) reestruturar a **formação inicial** dos professores; e (2) rever, sistematizar e expandir a **formação continuada** dos profissionais da educação básica (p. 60).*

Também no âmbito da LDB 9.394/96, a capacitação permanente de professores/as é recorrente, sendo que diversos artigos da Lei insistem nesta como uma condição para a qualidade da educação.²

À nova LDB, vem se somar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9.424/96, que estabelece como critério para ajustes no repasse de verbas para os Estados e Municí-

pios a “capacitação permanente dos profissionais de educação” (Art. 13, II).

Da mesma forma, o documento do MEC intitulado “Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação”, após uma análise crítica da formação inicial dos professores/as, defende a criação de “um sistema de educação continuada” associado à avaliação do desempenho e à valorização dos salários dos/as docentes (MEC, 1997, p. 53-57).

Há uma repentina preocupação com a capacitação de docentes. De uma maneira geral, as políticas educacionais têm reafirmado uma atenção especial para com essa questão. Por que a ênfase dada pelas políticas educacionais na formação em serviço dos/as professores/as da educação básica?

Gostaria de apontar dois fatores, entre outros, que julgo essenciais para se compreender as razões da redefinição da formação permanente como prioridade das políticas educacionais.

A meu ver, uma das razões estaria na emergência de um novo paradigma de capacitação técnica, imposto pela Reestruturação Produtiva em curso desde a última década (Salm & Fogaça, 1991). Estamos presenciando a passagem de um modo de acumulação que permitiu ao capitalismo uma grande expansão no período pós-guerra — o fordismo/keynesianismo — para uma nova forma de regulação capitalista a que alguns autores/as têm chamado “acumulação flexível” (Harvey, 1993). Interessa, aqui, observar que há uma tendência de “superação” do taylorismo para uma nova forma de organização flexível do trabalho.³

O taylorismo caracteriza-se pela prescrição de tarefas simples, rotineiras e previsíveis a serem executadas pelos/as trabalhadores/as, que permanecem presos aos seus postos de trabalho. A produção assim concebida não exige grandes requisitos de qualificação profissional e, conseqüentemente, pode conviver com uma educação básica rudimentar. A preparação para o trabalho dá-se em treinamentos rápidos, sendo que o/a trabalhador/a aprimorará a sua capacidade pela repetição ininterrupta dos mesmos movimentos.

A produção flexível, por sua vez, tem como modelo o/a trabalhador/a polivalente, capaz de executar várias tarefas, operar equipamentos diversificados, lidar com informações e trabalhar em equipe. Um/uma trabalhador/a flexível, adaptável a novas situações, capaz de solucionar problemas e incrementar a produção com criatividade, exigirá um maior investimento em treinamento profissional e uma mão de obra com boa formação escolar. Conseqüentemente, exige-se uma “escola de qualidade”, com capacidade para formar trabalhadores/as qualificados/as, tornando as empresas competitivas numa economia globalizada. Não tem sido esta a lógica presente nos discursos de governos e empresários/as?

A preocupação central de governos, empresários/as e organismos de “cooperação” internacional revela os desafios colocados por uma sociedade em grande transformação econômica. Trata-se de incorporar os países em um novo patamar de competitividade internacional, no qual o domínio de competências bási-

cas é fundamental.

Nesse sentido, a Secretária da Educação de São Paulo, Rose Neubauer Silva, em artigo recente (Silva, 1996), desenvolve uma análise extremamente transparente no que diz respeito ao que representam para as escolas as transformações econômicas vividas atualmente. De acordo com a autora, temos presenciado, com a Terceira Revolução Tecnológica em curso, o desenvolvimento da “sociedade cognitiva”, marcada pelo trabalho cooperativo, pelo alto grau de autonomia e pelo surgimento de novas habilidades. Tal sociedade, caracteriza-se por uma mobilidade bastante acentuada da sua força de trabalho, ocasionada pelo desemprego e pelo crescimento dos setores informal e terciário. Assim, um “mercado de trabalho seletivo, mutável e flexível” exige um novo perfil de trabalhadores/as, “capazes de refletir sobre o seu fazer”, adaptáveis a novas situações e habilidades. Em tal contexto, os sistemas educacionais são chamados a se qualificarem e a se flexibilizarem. As escolas tornam-se unidades de capacitação, cuja qualidade depende de sua eficácia em formar esse novo trabalhador/a e de um/a professor/a que seja um/a profissional qualificado/a, apto/a a lidar com esse novo perfil de aluno/a.

Seguindo a mesma lógica, as políticas educacionais de um modo geral, têm insistido na prioridade de investimentos na qualidade da educação básica, argumentando a favor do fim da fase expansionista — ampliação da rede de escolas, investimentos em infra-estrutura, expansão da oferta de vagas (Castro & Fletcher, 1986). Os critérios estipulados para a obtenção de financiamentos por parte do Banco Mundial, por exemplo, dizem respeito à melhoria do contexto da aprendizagem — a sala de aula, o livro didático, o aprimoramento técnico dos professores/as, etc. (Tommasi, 1996).

Seria interessante observar que há uma adequação quase cega aos ditames do Banco Mundial, no caso das políticas educacionais de alguns Estados brasileiros e da própria União. De acordo com o Banco Mundial, a educação brasileira tem sido marcada por um ensino de baixa qualidade e por altas taxas de evasão e repetência. Segundo o seu diagnóstico, os principais problemas são: a falta de livros didáticos e outros materiais, a prática pedagógica inapropriada e a baixa qualidade da gestão. Uma de suas prioridades no combate a esse quadro é a formação permanente de professores/as. De acordo com Tommasi(1996):

Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêm várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância), tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêm também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula (p. 198).

Situada no conjunto maior do diagnóstico da educação básica feito pelo Banco Mundial, a formação permanente de professores/as apresenta-se como uma das medidas principais do receituário neoliberal para a solução dos problemas educacionais. A receita obedece à estratégia de responsabilizar os profes-

sores/as e a sua formação pelos fracassos da escola pública.

Gostaria de chamar a atenção para uma segunda ordem de razões, que, a meu ver, tem dado centralidade à questão da formação continuada no caso brasileiro. Durante as décadas de 70 e 80, vivemos, no campo dos movimentos sociais, uma efervescência bastante acentuada da luta pelo acesso aos direitos políticos e sociais no Brasil. Frutos de tais lutas, crescem a consciência social e a reivindicação por uma Educação de qualidade para todos, que vem a constituir como que um direito social. Conseqüentemente, os professores/as passam a exigir, entre outras coisas, uma formação adequada. A formação permanente emerge, então, associada à luta pela autonomia e à reapropriação dos/as docentes sobre o seu fazer. Assim, “o alargamento da função social e cultural da Educação traz, concomitantemente, a necessidade do alargamento do perfil de seu educador” (Arroyo, 1996, 57).

Acredito que a ênfase na formação continuada de professores/as é fruto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da educação e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindica eficiência do ensino público, sobretudo do ensino fundamental, em formar trabalhadores/as adaptáveis ao novo patamar de competitividade internacional. Esses dois pólos de pressão, dependendo da correlação de forças dos diversos atores sociais no que concerne às políticas educacionais, determinam concepções diferenciadas da formação permanente dos/as profissionais da educação.

Algumas experiências no campo da formação permanente

As diversas experiências no campo da formação permanente de professores/as têm sido marcadas tanto pelas exigências da globalização econômica, quanto pela inserção da Educação na lista dos direitos sociais a serem conquistados.⁴ Tais experiências colocam-se no campo da disputa entre dois modelos de gestão da educação, que Singer (1996) qualificou de “duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los”: a “civil democrática” e a “produtivista”. A título de exemplo, passo a citar três casos, que se caracterizam, a meu ver, pela preponderância de alguma dessas determinações.

A SEE-MG — Secretaria de Estado da Educação de MG — passou a implantar, a partir de 1991, com o financiamento do Banco Mundial, o Projeto ProQualidade na Rede Estadual de Ensino de MG, com base na constatação da ineficiência do sistema estadual de ensino que ocasionava altos índices de evasão e repetência nas escolas (Oliveira & Duarte, 1997).

No que se refere à capacitação permanente de professores/as, o ProQualidade propõe⁵:

- a) a elaboração de um catálogo de cursos de curta duração nas diferentes

- instituições treinadoras de MG;
- b) a criação de seis Centros de Referência do Professor junto a Instituições de Ensino Superior distribuídas pelo Estado, que ofereceriam os cursos catalogados;
 - c) a contratação de Instituições Especializadas, centros de excelência nas áreas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, com a função de elaborarem guias curriculares e materiais didáticos e procederem ao treinamento de 360 multiplicadores/as, divididos/as entre tais áreas. Tais multiplicadores/as, atuando em 20 Instituições-Pólo espalhadas pelo Estado, treinariam cerca de 8.590 Orientadores/as Educacionais e Professores/as Orientadores/as, que, por sua vez, no âmbito das escolas, repassariam as informações recebidas aos 89.000 professores/as. Teríamos então, um processo caracterizado pelo efeito cascata, que, com baixo custo e alta eficácia, formaria um grande número de professores/as.

Outra experiência, um pouco similar a essa, deu-se na SEE-SP — Secretaria de Estado da Educação de São Paulo —, no período de 1992 a 1994 (Alves, 1996). Partindo do pressuposto de que a formação continuada de professores/as deve ocorrer no âmbito da escola e de que, por sua vez, essa tem sido incapaz de elaborar, sozinha, atividades de formação permanente, a SEE-SP investiu na criação de quadros capacitadores, “para alavancar o desenvolvimento da educação nas diferentes regiões do Estado”. Tais quadros seriam formados na FDE — Fundação para o Desenvolvimento da Educação —, contratada para conduzir o programa de formação em serviço dos/as professores/as.

Segundo Alves (1996), cada escola encarregar-se-ia da criação de grupos de estudo:

(...) mediados por um capacitador, em que se discutem as práticas da sala de aula, procurando relacioná-las às teorias que as inspiram; em que se busca maior aprofundamento teórico, de forma que procedimentos inadequados ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno sejam abandonados em favor de procedimentos orientados por concepções científicas (p. 61).

A função dos quadros capacitadores seria assessorar os grupos de estudo criados nas escolas com o objetivo de tematizar a prática pedagógica dos/as professores/as.

Das iniciativas anteriormente relatadas, acredito poder inferir algumas concepções da formação continuada de professores/as, analisando seus pressupostos e procedendo à sua crítica. Não tenho a intenção de abordar todos os aspectos implicados em tais experiências.

É comum surgirem propostas de formação de professores/as que giram em torno do eixo que vai do saber dos/as cientistas — as disciplinas — ao saber do/a

especialista em educação, a Pedagogia (Saul, 1996). O saber da experiência dos/as professores/as não entra nessa relação, sendo desconsiderado. O/a professor/a é visto/a como mero/a transmissor/a de conhecimentos produzidos em outras instâncias, distantes do mundo escolar, para o qual necessita dominar conteúdos e técnicas adequadas. Parece haver, nesses casos, o predomínio de uma racionalidade técnico-instrumental. Ficam de fora dos saberes de referência para a formação do/a educador/a, conforme Saul (1996) propõe: a identidade pessoal, a intersubjetividade e a experiência profissional do/a professor/a.

Nesse pressuposto, ancora-se a visão da formação permanente como reciclagem ou treinamento. Para Celani (1988), o tema da formação continuada de professores/as surge, quase sempre, sobre o pressuposto do “insuficiente e inadequado preparo” daqueles que deixam a Universidade. Assim, tomam-se várias medidas, como cursos de férias, cursos em horário especial, oferta de serviços pelas Secretarias de Educação, encontros e seminários, etc. A visão que perpassa tudo isso é de reciclagem e treinamento em serviço, revelando uma forma limitada de encarar o problema. Esse tipo de formação continuada acaba funcionando como bolsões na vida profissional do/a docente, momentos isolados e individualizados de uma trajetória, “um produto acabado em um momento ou período acabado”, contrariando a idéia da formação permanente como um processo que compreende toda a trajetória de vida pessoal e profissional do/a docente. Trata-se de adestrar o/a professor/a no adequado uso de técnicas e materiais didáticos.

A proposta dos/as multiplicadores/as enquadra-se perfeitamente na lógica da racionalização e otimização das estruturas de ensino, tão comum a uma visão produtivista da gestão da educação. Os/as multiplicadores/as desenvolvem um processo de “formação” em cadeia, com baixo custo e alta “eficácia”. O conhecimento é visto, aqui, com o mero repasse de idéias, predominando, nessa proposta, uma concepção da formação de professores/as como transmissora de técnicas de ensino. Não se forma o/a professor/a reflexivo/a, capaz de problematizar a sua prática, transformando-a (Nóvoa, 1992).

Outra concepção, para a qual nos chama a atenção Kramer (1989), é a formação de professores/as vista como encontro de vivências ou treinamentos atitudinais. Muito presente nas iniciativas de implantação da Qualidade Total, o objetivo final é a mudança de atitudes por meio de técnicas que priorizam os aspectos sócio-afetivos: laboratórios de sensibilidade, análise de “casos”, efeito “demonstração”, oficinas de artes/música/teatro. Busca-se criar um clima de relaxamento, congraçamento e cooperação. Nesse caso, predomina uma visão dicotômica entre métodos e conteúdos. Não se discute o que o/a professor/a deve efetivamente saber para exercer adequadamente a sua profissão. Além disso, toda a responsabilidade cai sobre o/a professor/a. É um/a bom/boa professor/a aquele/a capaz de usar sua criatividade, de assumir atitudes positivas, etc. Essa concepção está longe de questionar as condições e a estrutura de trabalho dos/as professores/as.

Uma terceira experiência, que, por sua concepção, parece divergir das propostas relatadas acima, foi implementada na Prefeitura Municipal de São Paulo, no período de 1989 a 1992. Durante parte dessa gestão, esteve à frente da Secretaria da Educação o educador Paulo Freire. O Projeto de Gestão Democrática, implementado nessa época, definiu duas frentes de ação: a reorientação curricular e a formação permanente. A formação permanente orientava-se pelos seguintes critérios:

- 1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.*
- 2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática mediante a reflexão sobre o seu cotidiano.*
- 3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.*
- 4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o ato de conhecer.*
- 5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.*
- 6. O programa de formação de educadores tem como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, como horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores, nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científico-tecnológicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (Saul, 1993, 64).*

A formação continuada dar-se-ia por meio de Grupos de Formação, constituídos nas escolas que objetivavam constituir momentos de troca de experiências, resgatar a identidade pessoal e profissional dos/as docentes, construir coletivamente o conhecimento, e refletir, avaliar e elaborar planos de aulas.

Além disso, o programa de formação permanente procurou criar uma nova relação com as Universidades. Na relação tradicional, a Universidade se apresenta como produtora - de cursos, propostas curriculares, assessoria/consultoria, etc. A escola, por sua vez, é vista como mera consumidora de um conhecimento exterior. Nessa nova relação, as escolas fazem-se reconhecer como sujeitos do conhecimento, definindo critérios de relevância para as parcerias com as Universidades, estabelecidos de acordo com as demandas e os problemas da Rede Pública Municipal.

Gostaria de apontar alguns elementos importantes desta última experiência que nos apontam para uma concepção da formação em serviço diferenciada em comparação com os dois primeiros relatos.

Há uma íntima relação entre reforma curricular e formação permanente. Esta questão é fundamental na medida em que as habilidades e os conhecimentos que o/a professor/a deverá adquirir não estão desvinculados das experiências de produção e transmissão do conhecimento na instituição escolar. Rompe-se, assim, uma lógica taylorista da organização do trabalho escolar que separa saber fazer de o que e como fazer. Rompe-se também com a idéia de que o saber

escolar é apenas uma simplificação de saberes produzidos em outras instâncias de pesquisa e produção científica.

Da mesma forma, a criação de Grupos de Formação prioriza a reflexão sobre a prática pedagógica, vinculando a formação docente com as questões e os problemas vividos no cotidiano escolar. Nesse caso, os profissionais da educação terão condições de se colocarem como sujeitos do conhecimento, diferentemente de uma lógica transmissiva da formação permanente que só contribui para a passividade e a desqualificação dos/as docentes.

Outro aspecto a se pensar é o lugar da Universidade na formação dos/as professores/as. A formação inicial de professores/as em nossas Universidades quase sempre tende a desvalorizar a reflexão sobre a prática pedagógica. Os Cursos de Licenciatura são vistos como o momento em que o/a futuro/a professor/a irá ter acesso às técnicas adequadas para o repasse do conhecimento adquirido em suas unidades de origem. O período em que alunos/as de outros cursos universitários passam pelas Faculdades de Educação é considerado mais uma exigência legal para a obtenção da habilitação que uma etapa fundamental na vida do/a futuro/a professor/a. No mínimo, questões pedagógicas não ocupam um lugar de destaque no currículo dos cursos de origem, constituindo objetos de menor importância, tarefa para “pedagogos/as”.

Por fim, a relação com as Universidades, agências de fomento à pesquisa e outras instituições educacionais deve ser repensada, no sentido de evitar uma relação de tutela. Os/as profissionais das Universidades, em suas atividades de consultoria ou extensão, de uma maneira geral, chegam com propostas prontas e acabadas. Qualquer processo formativo, a meu ver, para ser eficaz, deve considerar o/a educando/a como sujeito do conhecimento. Isso requer que a escola e seus atores participem já da elaboração das diretrizes que irão orientar a formação permanente de seus quadros.

Essa idéia remete a um outro aspecto, referente à relação entre formação permanente e projeto pedagógico. A escola, encarada como um projeto coletivo, em construção, exige o investimento constante na formação dos/as professores/as. A formação, nesse caso, deve estar vinculada ao projeto pedagógico da escola. Deve problematizar: formar profissionais com quais fins? Qual modelo de escola e qual concepção da educação norteiam o projeto da escola e a formação em serviço da nossa escola?

Conclusão

Este trabalho girou em torno das diretrizes elaboradas para a formação permanente de professores/as por algumas administrações públicas. Está, portanto, no plano da *intencionalidade* presente em algumas propostas político-pedagógicas da gestão pública da educação quanto à formação em serviço. É necessá-

rio realizar pesquisas que nos informem com relação aos desdobramentos — resultados, abrangência, avaliação dos/as professores/as quanto ao programa, etc. As gestões “modernizantes” insistem tanto em avaliação, que considero ser o momento dos movimentos sociais e populares submeterem as políticas públicas à esse mecanismo. Precisamos saber se o montante de verbas e recursos investidos nas “reformas” têm realmente atingido os objetivos propostos, se têm contribuído para a democratização do Estado ou se não têm sido apenas propaganda enganosa.

A formação é um processo. Não podemos encará-la como momentos estanques, agrupados em um currículo profissional. Ao falar da formação de um/a educador/a, estamos tratando de toda a sua experiência de vida, de sua trajetória pessoal e social, dotada de uma coerência, uma unidade, o que lhe dá uma identidade como sujeito. Compreende, pois, tanto a dimensão individual — os saberes técnicos e atitudinais que cada educador/a deve dominar, sua subjetividade, etc. — quanto a dimensão social que determina a vida de cada um/a - as relações sociais, os valores, a cultura, etc.

As questões colocadas por uma sociedade em rápido processo de transformações sociais, políticas e tecnológicas, anunciam novos desafios para a escola. Tal sociedade requer um profissional capaz de *sínteses* (Arroyo, 1996). A sua competência, nesse caso, é ética: a capacidade de fazer escolhas em face da multiplicidade cultural, social e pedagógica da escola. Sabemos que a opção por um modelo pedagógico pode servir como instrumento de exclusão social. Não foi esta uma das principais críticas ao tecnicismo pedagógico? O/a professor/a deve ser capaz de considerar a diversidade social e cultural de quem chega à escola, reconhecer o/a aluno/a como portador/a de um saber, ver-se como parte de um coletivo que também domina um conhecimento e, por fim, orientar-se por uma concepção democrática da Educação.

Uma tarefa difícil, principalmente em face da onda modernizante que invade nossas escolas e que tem se caracterizado por não mexer na estrutura escolar (nos tempos, nos espaços, nas grades curriculares), com uma visão da formação permanente como domínio de conteúdos e métodos, sem a preocupação de formar profissionais que invistam contra uma estrutura escolar deformadora e excludente.

Notas

1. Este texto é uma revisão de um trabalho apresentado no XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre-RS e publicado em Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática, XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
2. Seja no Art. 61, I (prevê a “formação dos profissionais da educação (...) mediante a capacitação em serviço”), no Art. 63, III (faculta aos institutos superiores de educação

a manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”), no Art. 67, II (estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado”), no Art. 70, I (vincula as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino “ao aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissionais da educação”), ou mesmo no Art. 87, § 3º, III, (obriga Municípios e, “supletivamente, o Estado e a União”, a “realizar programas de capacitação para todos os professores/as em exercício”).

3. Tal passagem ainda é uma tendência, não estando totalmente disseminada. Quando se fala em organização flexível do trabalho, estamos tratando de diferentes modelos levados a cabo, principalmente, no Japão (toyotismo), Suécia (kalmarismo ou volvoísmo) e Itália (de especialização flexível ou de distritos industriais). Confira, para isso, GUERRA FERREIRA, C.; HIRATA, H.; MARX, R.; SALERNO, M. S. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. Cadernos do CESIT, n. 4. Campinas: UNICAMP/ Instituto de Economia, 1991.
4. Não pretendo aqui reduzir a questão da formação continuada a esses dois aspectos. Ao ressaltar tais razões e ao comparar algumas experiências de formação continuada, não posso deixar de reconhecer que há um conjunto bastante amplo de programas de capacitação permanente de professores/as, com as mais diversas concepções. Um relato abrangente das experiências brasileiras de formação continuada pode ser encontrado em BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.
5. Cf. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano de Implementação. Projeto ProQualidade. Belo Horizonte, mar. 1994. (mimeo)

Referências Bibliográficas

- ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. *Educação continuada*. Campinas: Cedes/Papirus, n. 36, 1996.
- ARELARO, Lisete. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. “Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Brasília, *Diário Oficial da União*, 23.12.96.
- _____. “Lei nº 9.424 de 24.12.96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério”. Brasília, *Diário Oficial da União*, dez. 96.
- CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 1, Porto Alegre, jan./jun. 1995.

- CASTRO, Cláudio M. & FLETCHER, Philip R. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino do 1º grau. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 1, jan./jun. 1986.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. *Ciência e Cultura*, 40 (2), fev. 1988.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. (Org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUERRA FERREIRA, C.; HIRATA, H.; MARX, R.; SALERNO, M. S. *Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro*. Cadernos do CESIT, n. 4. Campinas: UNICAMP/Instituto de Economia, 1991.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos*, 70(165), p. 189-207, maio/ago. 1989.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Plano de Implementação. Projeto ProQualidade*. Belo Horizonte, mar. 1994. (mimeo).
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas implementadas no estado de Minas Gerais. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 58, abr. 1997.
- SALM, Cláudio e FOGAÇA, Azuete. Modernização Industrial e a questão dos Recursos Humanos. *Economia e Sociedade*. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1991.
- SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. *Revista da Ande*, ano 12, n. 19, 1993.
- _____. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SILVA, Rose Neubauer. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: BICUDO, Maria A. V. & SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 1, jan/abr. 1996.
- SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional. A reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.) *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

Geraldo Magela Pereira Leão é Professor Assistente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Endereço para correspondência:

Av. Xangrilá, 40
31365-640 – Belo Horizonte – MG
Fone: (031) 496-7677



23(1):57-72
jan./jun. 1998

¿CÓMO SE RECONSTRUYE LA CIUDADANÍA EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS '90?

Renata Giovine

RESUMEN – *¿Cómo se reconstruye la ciudadanía en las reformas educativas de los '90?* En un momento como el actual en el que pareciera que los estados nacionales pierden protagonismo en la producción y reproducción de identidades, en el que se debilita la concepción moderna de ciudadanía y, por ende, también la concepción de la escuela moderna, aparece en los discursos de las reformas educativas una apelación a reconstruir una nueva ciudadanía. Este texto retoma este aspecto central de la relación educación y democracia en el proceso de construcción de los estados nacionales, y analiza cómo se redefine en una sociedad posindustrial y en una cultura posmoderna, el concepto de ciudadanía y qué nuevo papel se le asigna a la escuela en la formación ciudadana, haciendo especial referencia al caso argentino.

Palabras claves: *ciudadanía, identidad nacional, escuela moderna, reforma educativa.*

ABSTRACT – *How can citizenship be reconstructed in the educational reforms of the 90's?* At a time like the present, when it seems that the national states are losing their protagonism in the production and reproduction of identities, in which the modern conception of citizenship weakens, and in doing so, so does the conception of the modern school, an appeal to reconstruct a new citizenship appears in the discourse of educational reforms. This text refreshes this central aspect of the relationship between education and democracy, in the process of building the national states, and analyzes how the concept of citizenship is redefined in a postindustrial society and in a postmodern culture, and what new role is assigned to the school in the citizenship formation, making a special reference to the Argentine case.

Key-words: *citizenship, national identity, modern school, educational reform.*

Introducción

Sociedad posindustrial, cultura posmoderna; desencanto del desencanto. La escuela pública, como una de las principales instituciones modernas, se encuentra en crisis en este final de siglo, sobre todo, por dos grandes tipos de cuestionamientos. Por un lado, el posmodernismo que pone en duda los pilares básicos en los cuales se basa el discurso educativo: la formación de un sujeto único y homogéneo, la creencia en la razón ilustrada, el progreso y el poder emancipatorio de la ciencia y de la educación institucionalizada. Por otro, la nueva alianza de la derecha, esa combinación — ¿aparentemente? — contradictoria de neoconservadurismo y neoliberalismo, de formación de sujetos disciplinados moralmente (apelando a una vuelta a determinados valores tradicionales), y capaces de realizar las mejores “elecciones de consumo” (Apple, 1994) en un gran hipermercado mundial globalizado; que caratula a la escuela, desde una perspectiva instrumental, como de baja calidad, ineficiente, organizada en un sistema altamente centralizado y burocrático, alejado de los problemas cotidianos de las instituciones escolares.

En este contexto se subvierte el concepto liberal e ilustrado de ciudadanía como elemento homogeneizador de construcción de una identidad política que haga posible la pertenencia de una población determinada a una comunidad política bien delimitada; máxime cuando se desdibujan los planteos nacionales de desarrollo autónomo y se impulsa la globalización, no sólo económica, sino en todas las esferas de la sociedad. Y, por ende, el papel que le cabe a la escuela en la formación del ciudadano.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar qué nuevas tendencias se están abriendo en el actual debate educativo con respecto al papel de la escuela en la formación ciudadana. Para ello, es necesario en un momento como el actual en que desde ciertos discursos “antiutopistas” se propugna un sujeto cosificado carente de historia social (Giroux, 1993), “recuperar la memoria” e indagar qué tipo de ciudadano debía formar la escuela, considerada como la institución moderna por excelencia que aseguraba el pasaje del espacio privado al público, la socialización política y la “identidad como sujetos modernos, concientes de poseer una razón que era instrumento absoluto para explicarse la realidad y modificar el entorno” (Beltrán Llavador y San Martín Alonso:80).

Escuela y ciudadanía en la sociedad moderna

El comienzo de la modernidad significó una ruptura del orden tradicional. Lord Acton sostuvo que la Edad Moderna “fundó un nuevo orden de cosas, bajo la ley de la innovación, que minaba el antiguo dominio de la continuidad” (Giddens, 1985, p. 15). Es el fin del “encantamiento” según lo expresó Max

Weber, dado que significa la desacralización de Occidente, que conlleva al desmoronamiento del régimen feudal, su sistema de poder y sus criterios de legitimación.

La sociedad moderna se erige a partir de nuevas pautas de regulación social que se van estructurando en el proceso de constitución y consolidación de los estados nacionales, de un estado que aparece como garante y, luego, mediador de los intereses individuales. De un estado representante del “capitalismo liberal” y, luego, de un estado representante del “capitalismo de organización” (Habermas, 1975).

Para Bendix (1976) el problema fundamental a resolver en los incipientes estados modernos era “la ampliación de la ciudadanía a las clases bajas y en qué medida hacerlo” (p. 61); es decir, cómo responder y en qué grado a las protestas sociales de las clases desposeídas frente al ideal de igualdad ante la ley propugnado por los pensadores liberales de la Revolución Francesa.

La ciudadanía se constituye, así, en uno de los conceptos básicos del estado liberal, concibiéndosela como un “único status uniforme” que se concede a través de derechos y obligaciones a los individuos — primeramente, varones adultos — que son miembros integrantes de una comunidad política (Marshall, 1967). En este sentido, la ciudadanía se basa en un principio de igualdad básica, en un primer momento individual, luego política y social en virtud de la extensión de los derechos respectivos, pero que se halla en una constante tensión con las desigualdades de las clases sociales que es inherente al modo de producción capitalista.

Es necesario agregar otro elemento en la definición de la ciudadanía. Si, como ya se ha mencionado, la modernidad se define por el proceso de secularización, como así también por la separación funcional de los subsistemas sociales (Touraine, 1995), es una tarea prioritaria de los estados nacionales la incorporación de la población a un núcleo cultural común — producido socialmente — a través de instituciones especializadas, en las cuales se forme al “hombre público” que debe ser capaz de subordinar “sus intereses y sus afectos privados al interés superior de la nación” (p. 187). De ahí que los estados adoptaran “políticas estatales de nacionalización” — un único idioma, símbolos patrios, una historia “oficial” — que aumentaran la homogeneidad cultural (Linz, 1995).

Y será la escuela la institución encargada de transmitir esa cultura civilizatoria homogénea. Así, la educación sistemática se constituye en uno de los derechos sociales fundamentales, dado que deber “borrar” las diferencias hereditarias y crear al ciudadano que requiere el estado moderno.

Por lo tanto, el acceso a la ciudadanía no sólo implica el goce gradual de derechos civiles, políticos y sociales, sino también un proceso de identificación nacional. Y es este proceso el que le da sentido y orientación al desarrollo y expansión de los sistemas educativos modernos, cuya función no es sólo la de socializar en una cultura común a las nuevas generaciones, sino también la de

gobierno y regulación moral de los sujetos; en el doble sentido que Foucault da a esta expresión que comprende tanto el gobierno y regulación externa —“tecnologías de dominación”—, como de autogobierno y autoregulación —“tecnologías del yo”. Con ello la ampliación de la ciudadanía se constituye en un patrón de gobernabilidad del sistema político y la escuela en uno de los principales mecanismos de control de la sociedad moderna.

Si se analiza el caso argentino, durante el siglo pasado se puede observar cómo se va creando la ilusión de preexistencia de una identidad nacional¹. Chiaramonte (1989;1991) afirma que luego de 1810 existía una ambigüedad en el sentimiento colectivo debido a la coexistencia de tres tendencias de identidad política: americana, provincial y rioplatense —luego, argentina—; y una certeza que era el sentimiento antihispanista. De ahí la necesidad de crear un espacio público único que centralizara la actividad política de la sociedad: el estado nacional; y de recurrir a políticas de nacionalización que produjeran y distribuyeran un “imaginario compartido”: la nación (Tiramonti, 1995; Braslavsky, 1995).

Sarmiento fue uno de los hombres de la elite ilustrada y liberal que pensó la nacionalidad² argentina: la necesidad de una homogeneidad cultural que hiciera posible la construcción de una nación. Y es desde esta perspectiva que concibe a la instrucción pública como una de las instituciones que puede llevar a cabo ese proceso de homogeneización cultural, productora y reforzadora del mito nacional; que puede moldear al ciudadano de la Argentina moderna.

Adhiere al pensamiento sansimoniano —al cual accede a través de la lectura del utopista Leroux— que sostiene que la educación esta ligada a “la tarea de integración entre individuo y organismo social y al servicio de la consolidación del Estado-Nación” (Puiggrós, 1990^a, p. 17). A diferencia de Alberdi, quien adjudica un papel accesorio a la educación, Sarmiento le otorga un rol fundamental para la construcción de una república de ciudadanos que no tenían una existencia real y que por lo tanto había que crearlos:

Una fuerte unidad nacional sin tradiciones, sin historia, y entre individuos venidos de todos los puntos de la tierra, no puede formarse sino por una fuerte educación común que amalgame las razas, las tradiciones de esos pueblos en el sentimiento de los intereses, del porvenir y de la gloria de la nueva patria (Sarmiento en Botana, 1984, p. 320).

Está presente en esta cita una de las grandes narrativas modernas: la obligación de olvidar en nombre de la unidad bajo una forma legal-racional de “violencia involucrada en el establecimiento del mandato nacional” (Bhabha en Trend, 1995, p. 14). Así, la producción de un ciudadano debe basarse en la construcción de un sujeto abstracto que sirva a los intereses de la nueva república, pero invirtiendo los términos: la república crea al ciudadano y éste a la sociedad moderna. En esto consistiría lo que Puiggrós (1990b) denomina im-

plantación pedagógica: la república crear a los ciudadanos a través de la educación popular o común — instrucción pública — para todos, y este sujeto pedagógico generar los nuevos sujetos políticos y sociales. La escuela — como la portadora oficial de la civilización — brindar una cultura letrada que le permita al futuro ciudadano ir accediendo al goce de los derechos individuales y políticos³.

Bajo el lema de “civilización o barbarie”, la escuela debía entonces implementar un “proceso de expropiación de la memoria” colectiva (Le Goff, 1991); debía formar un nuevo ciudadano único y homogéneo. En este proceso estarían involucradas dos cuestiones importantes.

La primera (ya mencionada) hace referencia a la conformación de la identidad nacional como un producto artificial, como una abstracción en la que no se incluye a las identidades sociales preexistentes (la familiar, la local, todas aquellas que tuvieran resabios coloniales, hispanos, indígenas, gauchos), las cuales quedan alojadas en la categoría del “otro” —al cual se debe normalizar o exterminar. La ampliación de la ciudadanía se realiza a través de un proceso de inclusión basada en la exclusión de los sujetos reales. Por lo tanto, la formación ciudadana no se sustentan en los valores, costumbres y tradiciones de dichos sujetos, sino que apelar a la “adecuación de los contenidos a pautas racionales y universalistas de conducta” (Tedesco, 1986, p. 116).⁴

La segunda, íntimamente relacionada con la anterior, se refiere al principio de igualdad básica —formal— en el ejercicio de los derechos ciudadanos. En el discurso educativo la igualdad se torna uniformidad que oculta tanto la existencia de diferencias sociales, culturales y económicas, como así también la diversidad de prácticas educativas que se producen en su interior. Por ende, la formación ciudadana se funda en una cultura común “preexistente” y en un sujeto esencial “que preexiste a su constitución en el lenguaje y en lo social” (Silva, 1996, p. 254).

La escuela se va así legitimando y orientando a través de la fe generalizada en la ciudadanía letrada (Popkewitz, 1994) que, a lo largo del siglo XX, se amplía con la conquista de los derechos sociales. Su incorporación al status de ciudadanía intenta disminuir las desigualdades de clase y propender a una mayor participación social y económica (Marshall, 1967). El principio de igualdad —ahora también— social se basa en un movimiento de universalización y en la idea de “solidaridad nacional” garantizada por el estado a través de la seguridad social.

Si bien se generaliza la convicción de que la educación institucionalizada se constituye en un factor de movilidad social y que a través de la igualdad de oportunidades se eliminan los privilegios hereditarios; se observan, no obstante, limitaciones que obedecen tanto a la cuestión de la ciudadanía como al sistema económico. En este sentido, ese status “único y uniforme” fundado en una racionalidad legal-procedimental se ve distorsionado por los diferentes status que los ciudadanos adquieren, también, de acuerdo a la distribución desigual de

las oportunidades educativas. De este modo la educación operaría como “un instrumento de estratificación social” (Marshall, p. 102) y el nivel de tolerancia de estas desigualdades se vincula con los procesos de regulación y gobierno de la conducta humana, y de identificación nacional, a los que ya se ha hecho referencia.

Justamente es el tema de las desigualdades uno de los cuestionamientos más fuerte que le realizaron los teóricos críticos a la escuela capitalista; sin embargo, “la posición modernista e iluminista constituía la base común del pensamiento liberal y del pensamiento crítico de fundamentación marxista sobre la escuela” (Silva, 1996, p. 252). La formación de un sujeto único (abstracto o autónomo) plenamente legitimado por el saber (funcional o crítico) se basa en una “metanarración racional” (Lyotard, 1984) y en las ideas de progreso y emancipación.

Escuela y ciudadanía en la sociedad posmoderna

Como ya se ha explicitado en la introducción, la escuela moderna y el ideal de formación de una ciudadanía homogénea entran en crisis en este final de siglo, como así también entran en crisis los presupuestos de la sociedad moderna.

Pareciera que se estaría asistiendo a un cambio epocal similar al que representó la modernidad, a un proceso de transformación estructural de lo político, lo económico y lo cultural que implicaría nuevas pautas de regulación social. El mismo sería consecuencia de la combinación de 1) modificaciones en la economía capitalista —globalizada— que traen aparejadas una reorganización del proceso de producción y de trabajo (pasaje del modelo taylorista-fordista al posfordista); 2) una revolución tecnológica producida por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación —pasaje de la era de la “grafoesfera” a la “videoesfera” (Debray, 1995)-; 3) los cambios demográficos en las sociedades avanzadas que —producto de contingentes inmigratorios no “tradicionales”— alteran su homogeneidad cultural; y, 4) la proliferación de nuevos sujetos sociales, emergentes de las transformaciones de las estructuras familiares y de las prácticas sexuales, de una mayor conciencia ecológica y de la lucha por el reconocimiento de identidades culturales minoritarias.

Frente a este nuevo escenario mundial los estados nacionales —como principios organizadores de la sociedad y constitutivos de identidad— pierden gran parte del protagonismo alcanzado y son considerados “especies en peligro” (Sartori, 1995), que deben ceder paso a favor de lo local y de lo regional o mundial. Esto no significa que los estados-nación tiendan a desaparecer, ya que desde una perspectiva weberiana siguen manteniendo el monopolio de la coacción física como instrumento de dominio dentro de un territorio determinado. Pero sí implica una debilidad de sus funciones de regulación; de producción y reproducción de identidades.

En esta sociedad global o de redes, tal como la denomina Castells (1994) —definida por su centralidad en el conocimiento y la información— en la que

las naciones quedan posicionadas de manera selectiva y desigual⁵ cambian y se complejizan las relaciones entre estado e individuo. Más específicamente, la concepción moderna de ciudadanía se estaría debilitando porque se debilita el estado —como espacio público único ordenador de la cultura política de una nación— y porque también se debilita —y se desconfía de— la obsesión por la formación de un sujeto homogéneo, único, esencial. Por ende, se debilita —y se desconfía de— la escuela moderna.

Si el estado entendido como comunidad nacional debe fraccionarse en comunidades menores, “locales” y, a su vez, ser absorbido por comunidades regionales o globales, pero no desaparecer, cuál es su nuevo papel en la formación del ciudadano. Si las formas de constitución de las identidades cambian, si se fragmentan los lugares de identificación; si las identidades se vuelven precarias, inestables, sujetas a afiliaciones múltiples, superpuestas, plurales perdiendo su carácter estable, su “unicidad” (Laclau, 1993; Barbero, 1994; Sartori, 1995) cuál es el nuevo sentido u orientación del proceso de identificación nacional, cuando ya no se pueden definir las identidades nacionales en términos puramente espaciales ni tampoco —a partir del reconocimiento de la diferencia— bajo un pretendido principio de igualdad uniformizante que enmascara “una práctica social totalitaria y homogeneizadora del sujeto y la ciudadanía” (Martínez Bonafé, 1995, p. 12).

Y, por último, si la cuestión de la ciudadanía debe ser complejizada y reconstruida, también debe plantearse un nuevo vínculo entre ella y la escuela; y, si se concibe a la reforma educativa no sólo como un mecanismo formal para responder a los cambios, sino como parte del proceso de cambio cultural que “sirve para estructurar la lealtad y la solidaridad social” (Popkewitz, 1994, p. 120) cómo se relacionaría la reforma —en tanto práctica política que se construye socialmente— con los nuevos elementos de cambio político-culturales que redefinen las pautas de gobierno y regulación moral de los sujetos.

Braslavsky, Cosse y Dussel (1995) identifican dos grandes corrientes en el actual debate sobre la ciudadanía. La primera sostiene que la nueva ciudadanía se define en el mercado por la capacidad o competencia de las personas de incorporarse a él; por lo tanto, el principio fundamental de la democracia es asegurar la libertad privada, sobre todo la de consumir; y el papel de la escuela, por ende, es el de formar usuarios o consumidores, y legitimar las tendencias a la individuación, a la privatización y a la transnacionalización cultural (García Delgado, 1994). Desde esta posición las escuelas son tratadas como cualquier otra mercancía o servicio⁶ que deben competir entre sí y la productividad o “valor de uso” se medirá en términos de la calidad educativa —concebida desde una racionalidad instrumental, tecnocrática, performativa-.

La segunda se basa en el respeto por la diversidad, el pluralismo, la heterogeneidad cultural, lingüística, religiosa en el espacio público, propugnando una democracia que garantice una ciudadanía inclusiva e igual (Linz, 1995), compleja, múltiple, crítica (Giroux, 1993)⁷. La tarea de la escuela consistiría en

“proporcionar el aprendizaje de los mecanismos institucionales y políticos que sostengan una vida democrática basada en la tolerancia y la responsabilidad ciudadana” (Braslavsky, Cosse y Dussel, 1995, p. 204). Esto estaría suponiendo renunciar a posturas esencialistas que propugnan la búsqueda de paradigmas pedagógicos universalistas y a partir de la aceptación de la diversidad de lo real, concebir sujetos que “se vuelven, cada vez más, “sí mismos múltiples”, de identidad inestable y vagamente integrada... [porque] proliferan los lugares sociales donde se adoptan decisiones que afectarán a su vida” (Laclau, 1993, p. 19).

En las actuales reformas educativas estaría prevaleciendo la primera de estas corrientes, incorporando —funcionalmente— algunos componentes de la segunda. Y aquí es necesario referirse brevemente al proyecto global que la estaría direccionando, el neoliberal.

El proyecto neoliberal supone una nueva racionalidad cuyo principio constitutivo es la libertad de elección: la libertad económica es una condición necesaria para la libertad política, de ahí que el sistema político deba ser tratado “de un modo simétrico al económico”, dado que ambos se consideran “mercados” en los que el “resultado” se determina a través del intercambio entre los agentes —capaces de realizar opciones libre y racionalmente— que persiguen sus propios intereses individuales (Friedman y Friedman, 1980)⁸.

Esta nueva racionalidad implica tanto continuidad como ruptura con la modernidad. Continuidad con algunos aspectos de la cultura y política individualista propia del liberalismo del siglo pasado. Ruptura porque reconfigura valores, creencias, reglas constitutivas del proyecto moderno; apelando a un nuevo vocabulario cuyos términos claves serían privatización, desregulación, descentralización, eficiencia. Nuevas estrategias discursivas que apuntan a producir y organizar el conocimiento sobre la realidad, otorgándole un carácter único, inevitable y natural.

Así se enuncia el pasaje del estado omnipresente a un estado mínimo, donde lo público se confunde (y se disuelve) con lo social, con lo privado; de la primacía del interés general al predominio de los intereses particulares; del sujeto en tanto actor político al agente económico maximizador y meritocrático; del ciudadano al consumidor; de la escuela pública pensada en términos de la esfera política a la escuela que debe “funcionar a semejanza del mercado” (Silva, 1996, p. 111). Esto último es debido, también, a que al conocimiento se le asigna un valor económico fundamental pues se lo considera el principal medio de producción, una “mercancía informacional indispensable... en la competición mundial por el poder” (Lyotard, 1984, p. 17), respecto del cual ya no serán los estados nacionales quienes fijen las prioridades en cuanto a su producción y distribución, sino las exigencias del comercio privado transnacional.

De este modo el proyecto neoliberal estaría restringiendo el campo político al priorizar la competitividad, la eficiencia, la calidad de los “productos” y la exacerbación del individualismo posesivo⁹. Por ende se estarían restringiendo los derechos ciudadanos al redefinir la concepción liberal de ciudadanía desde

la lógica del mercado, ya que puede ser visto como una reacción a ese “único status uniforme” conquistado a lo largo de dos siglos. La educación deja de ser pensada como un derecho social fundamental que iguala a los ciudadanos en su capacidad para que puedan valerse de todos los otros derechos que por su condición les corresponden (Bendix, 1976), para pasar a ser un bien de consumo.

Si se despolitizan los problemas sociales y económicos a través de la presión —nue-vamente— homogeneizadora del ciudadano consumidor (esto es, la libre y racional elección individual resolvería “el orden social en el mejor sentido posible”), el resultado podría ser una tensión cada vez mayor entre los dos términos de esta “ecuación” ciudadano-consumidor (Barbeito y Lo Vuolo, 1992) que puede derivar en más desigualdad económica y social, y en la instalación de viejos y nuevos mecanismos de control y regulación social.

En los actuales discursos de reforma educativa aparece una apelación implícita o explícita a la integración social, a re-construir una “moderna ciudadanía” que ya no se sustenta en la concepción de la Ilustración de ciudadanía letrada basada en una visión estrechamente jurídica de que todos los individuos son tratados de forma objetiva e igual, a partir de garantizar legalmente los derechos ciudadanos; sino en las capacidades o competencias que adquieran para poder competir en un mundo desigualmente globalizado. El sujeto pedagógico debe responder a los actuales requerimientos de organización posfordista, debe ser competitivo, flexible, adaptable, capaz de solucionar problemas en situaciones que cambian vertiginosamente.

Pero qué sucede en sociedades como la argentina signadas por una dualización creciente que se manifiesta en pocos segmentos incorporados a la sociedad informacional y muchos otros marginados de ella.

La reforma educativa encarada por el gobierno nacional en los '90 (sin la participación real de los actores principales involucrados en la misma) pretende responder a las “nuevas tendencias y desafíos” del mundo actual. Para ello se propone la modificación estructural del sistema educativo en el marco de los principios de “integración, eficiencia y gobernabilidad” que permitirán mejorar la calidad de sus “funciones, servicios y resultados” (MCE, 1991, p. 53), apelando a la unidad nacional, al fortalecimiento de la identidad nacional, a la formación de ciudadanos responsables, con “vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal” (art. 6 de la Ley Federal de Educación).

De las modificaciones propuestas, algunas de las cuales ya se están implementando con un grado muy variable de aceptación (o resistencia) por parte de los sectores sociales, interesa destacar la redefinición del papel del estado en materia educativa: la estructura delineada por la actual conducción política sería la de un sistema educativo federal “concertado”, pero fuertemente coordinado sobre todo por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE) quien se reserva para sí el control de la calidad, la elaboración de los contenidos básicos comunes (CBC), la articulación de la capacitación docente y de proyectos especiales, y el otorgamiento de fondos para su financiamiento.

De ahí que puede afirmarse que la descentralización de la gestión político-educativa enmascara las verdaderas relaciones de poder en el campo escolar: el MCE se constituye como actor central en la construcción del control escolar que condiciona y relativiza el proceso de descentralización: se descentraliza la “dirección” al mismo tiempo que se centralizan las “estrategias” de gobierno, regulación y control, y la “epistemología” (Popkewitz, 1994, p. 181).

Este proceso de descentralización-centralización implica una ruptura del significado tradicional del estado nacional argentino —ahora controla sin el compromiso de dar— y delega a las jurisdicciones la responsabilidad de impartir una “educación de calidad”¹⁰ y la resolución de los conflictos¹¹. El espacio político se fragmenta y se funda en la fragmentación como estrategia de gobernabilidad del sistema. Aparecen nuevas reglas de juego basadas en la eficiencia que rediseñan el panorama educativo para normalizarlo y racionalizarlo, las cuales son centralizadas por el Estado Nacional, pero no mediante una centralización geográfica, sino a través sobre todo de estrategias discursivas y renovados mecanismos de control.

Si como sostiene Narodowski (1996) en la reforma educativa “la unidad del sistema se basa en su diferenciación y el emprendimiento general es la sumatoria de emprendimientos locales...[y que]...la aplicación de la Ley Federal de Educación puede llegar a garantizar a los particulares...la posibilidad de hacerse de la educación que creen necesaria de acuerdo con sus condiciones reales” (p. 98) ¿no se estaría propiciando también una fragmentación de la identidad nacional?

Una fragmentación que en cierta medida es producto de la proliferación de espacios públicos de constitución de identidades, entre los cuales la escuela estaría sufriendo un corrimiento en su autoridad frente a otras instituciones más influyentes que ella, como los medios de comunicación —sobre todo la televisión satelital. Habría una disolución del núcleo cultural común como tarea prioritaria de los estados nacionales en pos de un proceso de transnacionalización cultural en la cual prevalecería una “cultura hedonista del consumo” que conlleva la pluralidad de estilos de vida y una mayor fragilidad de los sujetos (Lipovetsky, 1990). Paradojalmente, también habría una afirmación de identidades culturales más locales que luchan por su reconocimiento, que pueden llegar a intentar suplantar las pretensiones del estado nacional “de conducir una sociedad a la homogeneidad cultural y de la ideología total a modelar un hombre nuevo” (Leca, 1995, p. 55) por una política de identidades basada en el respeto por la diversidad propendiendo a la construcción de estados multiculturales¹².

El multiculturalismo y la política de identidades intentan poner en evidencia que el objetivo de integración en la perspectiva neoliberal implica el privilegio de una cultura como la Cultura (con mayúsculas) y la noción de un sujeto único y esencial que se constituye a partir de un proceso de incorporación cultural, colocando a la escuela en el centro del mismo. Por el contrario sostienen

que ya no existe una racionalidad dominante y universal, y que el “sujeto (pos)moderno” es el resultado de las múltiples dinámicas y culturas que lo contienen (Silva, 1996). La tarea de la escuela entonces será la de proveer de herramientas conceptuales y metodológicas que le permita a los alumnos poner en duda los efectos de verdad de los discursos; al decir de Donald (1994) poner en cuestión “la autoridad incorporada en, e instituida por, tradiciones culturales” dominantes.

Si bien en la reforma educativa argentina se hace referencia al respeto por la diversidad, la diferencia, al pluralismo político y cultural, etc., la fragmentación de la identidad nacional a la que se aludía anteriormente ¿no está más emparentada a la idea de un interculturalismo trasnacional que supone el reconocimiento de diferentes culturas para llegar a la asimilación de la Cultura propugnada por el neoliberalismo, produciéndose una licuación de lo nacional como punto de identificación en pos de un ficticio ciudadano cosmopolita carente de historia? Asimismo, y retomando la cita de Narodowski, si de acuerdo a la Ley el Estado Nacional y los estados provinciales deben garantizar los intereses particulares en el ámbito escolar, en un contexto de creciente desigualdad social ¿la fragmentación de la identidad nacional no se estaría dando más que por el lado de un pluralismo democrático basado en el respeto por las diferencias culturales, por (una vez más) la legitimación de las diferencias sociales?

Por último, y teniendo en cuenta las dificultades políticas, económicas como así también técnicas de las jurisdicciones para implementar la reforma educativa, a partir de la concertación un tanto “accidentada” de los contenidos básicos comunes y del espacio de autonomía en la elaboración de sus respectivos currículos que les garantiza la Ley ¿podrán elaborar currículos propios en los que se contemple la formación de ciudadanos complejos, en la que se articule el desarrollo de sus estilos de vida con la construcción de identidades políticas múltiples, construidas en base a la diversidad histórica y regional como así también al respeto de normas y reglas comunes que brinden un horizonte cultural compartido en el que se pueda reconstruir una nueva narrativa de lo nacional como un texto abierto, descentrado? O, por el contrario, ¿realizarán una acomodación “cosmética” de la reforma, en la cual se diluyan tanto las identidades regionales como nacional en pos de una formación de un ciudadano supuestamente cosmopolita, que propicie una situación a la cual Habermas denomina darwinismo social?

Notas

1. Chiaramonte refuta a los historiadores de mediados del siglo XIX que sostenían que el sentimiento de identidad nacional era preexistente de la Revolución de 1810 (tal el caso de Mitre) y sostiene que “el proceso abierto en la primera mitad del siglo pasado muestra que la formación de la nueva nación es también un producto “artificial” de la historia del período, y no la traducción de formas primarias del sentimiento de identidad colectiva. Producto de un proceso de construcción no sólo de las formas de orga-

- nización política, sino también de la correspondiente identidad nacional” (1989, p. 92).
2. Se concibe aquí a la nacionalidad como una ficción, una narrativa que cuenta una historia acerca de quiénes somos, donde vivimos, de las creencias y valores que deben ser defendidos y transmitidos en nombre de la unidad nacional; y que está estrechamente relacionado a la producción de nuestras identidades sociales y políticas. Tomás T. da Silva afirma que “al contar historias contaminadas por los significados dominantes, ellas intentan establecer o fijar identidades hegemónicas” (1996, p. 176).
 3. “Y esta igualdad de derechos acordada a todos los hombres...es en las repúblicas un hecho que sirve de base a la organización social...De este principio imprescriptible hoy nace la obligación de todo gobierno a proveer de educación a las generaciones venideras...” (Sarmiento, 1949, p. 26).
 4. Al respecto Sarmiento manifiesta “¿Educamos nosotros argentinamente? No; educamos como el norteamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse a los niños. Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo entero” (en Tedesco, 1986, p. 116).
 5. De acuerdo a Castells las sociedades actuales se componen de “flujos intercambiados a través de redes de organizaciones e instituciones” y son dichas redes las que “organizan las posiciones de actores, organizaciones e instituciones en las sociedades y las economías”(p. 44). La red es tanto universal como altamente selectiva, y la posición en la misma depende del lugar estratégico dentro de los flujos de conocimiento e información en el que puedan ubicarse o al que puedan acceder dichos actores, organizaciones e instituciones. Por lo tanto, la sociedad de redes segmenta los países y personas entre aquellos que concentran capital, conocimiento e información (sobre todo los países de la OCDE) y aquellos que continúan siendo “dependientes”, pero que cambian “de una posición de explotación dependiente a la irrelevancia estructural en la nueva economía” (p. 40) y sociedad.
 6. Peters (1994) sostiene que esta “reestructuración comprende cambios importantes ... [que] incluyen recodificaciones discursivas tanto de actividades como de relaciones: el resultado es que los alumnos y aprendices se tornan “consumidores” o “clientes” y los cursos se tornan “paquetes” o “productos”” (p. 213).
 7. Giroux entiende por ciudadanía crítica a aquella basada en la comprensión de que “los individuos están constituidos como agentes humanos dentro de distintos discursos y experiencias éticos y morales” (p. 69).
 8. Milton y Rose Friedman han sido uno de los precursores del sistema de vales o bonos-escuela, introduciendo en el campo educativo el criterio de la libre competencia como mecanismo para garantizar, a partir de la libre elección de establecimientos educativos por parte de los usuarios —padres—, la eficiencia. Dicha propuesta la realizan por primera vez en la década del '50. Una versión argentina la constituye la propuesta de FIEL formulada en 1993 que tuvo considerable repercusión, sobre todo en los sectores empresariales.
 9. Individualismo posesivo es una expresión que Popkewitz (1994) toma de Macpherson para caracterizar la perspectiva democrática liberal que se refiere a la mercantilización

de los objetos culturales: la inteligencia, el rendimiento y la moralidad son tratados como “hechos objetivos” que se poseen al igual que los bienes materiales. Su exacerbación por parte del proyecto neoliberal es debido a que se le quita la utopía de la igualdad social y se la redefine en términos de eficiencia que lleva a la excelencia vinculada con las fuerzas del mercado; reforzando la idea de que el conocimiento es un bien que genera beneficios económicos.

10. Esta delegación puede ahondar aún más la desigualdad educativa y social si no se atiende seriamente la heterogeneidad económica y educativa de las provincias argentinas, reproduciéndose la incapacidad de la escuela de garantizar el aprendizaje, sobre todo, a los sectores pobres de la sociedad. Algunos datos estadísticos corroborarían esta heterogeneidad en materia educativa: según el Censo de 1991 Argentina alcanzó una tasa de escolaridad en el nivel primario del 95,70%, observándose variaciones interjurisdiccionales que oscilan en un 10%, en cuyos extremos se encuentra a Tierra del Fuego (98,10%) y a Chaco (88,50%). Pero la tasa de retención de una cohorte que termina 6° grado en 1993 es, a nivel nacional, del 65,36%, profundizándose las diferencias jurisdiccionales que van del 87,60% (Tierra del Fuego) al 33,41% (Corrientes). Esta heterogeneidad puede llegar a aumentarse debido a los recortes del gasto público en el marco de las políticas de ajuste estructural, como así también al incumplimiento del aumento presupuestario del 20% que marca la Ley Federal en sus artículos 61 y 63.
11. El Estado Nacional se desresponsabiliza de los problemas, demandas y conflictos sociales, y los desplaza a las jurisdicciones. Un ejemplo reciente lo constituye las declaraciones de la Ministro de Educación ante la convocatoria de Ctera a un paro nacional por reclamos del sector docente y por la represión policial sufrida por los docentes neuquinos: “El conflicto es un problema de la provincia del Neuquén y no hay que nacionalizarlo”. Se estaría así configurando una nueva tecnología de dominación que según García Delgado (1994) implica el pasaje “de un modelo de conflicto de carácter centralizado y antagónico a otro diversificado y competitivo” (p. 259).
12. La cuestión del multiculturalismo está ocupando un lugar importante en la reflexión de politicólogos sobre todo europeos debido tanto a la emergencia de los nuevos movimientos sociales como así también a los cambios demográficos de las sociedades avanzadas. Leca entiende por él “un conjunto de situaciones (y reivindicaciones) que se refieren a que 1) existen grupos, que pueden ser reconocidos, en general, por un objetivo social indeleble, de los cuales en teoría o en práctica los miembros no pueden retirarse sobre la base de la asociación voluntaria, aunque no sean todos movilizables no movilizables; 2) dotados, a veces, de “estilos de vida” y de leyes propias; 3) que no se derivan de la división social del trabajo, aunque se puede hacer que ésta asigne a un grupo cultural una única posición en la estratificación social y la distribución de “oportunidades de vida”; 4) que reivindican un derecho a la reproducción de su estilo de vida y su visión del mundo, lo cual los puede conducir a comportamientos de “auto discriminación”; 5) y a la politización 6) lo cual genera un rechazo a la “política ciega a la diferencia”, característica del individualismo igualitario” (p. 66).

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?. *Volver a pensar la educación*, Vol. I, Madrid: Morata, 1994.
- ARGENTINA/MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. *Bases para la transformación educativa*. Bs. As: 1991.
- BARBEITO, A. y LO VUOLO, R. *La modernización excluyente. Transformaciones económicas y Estado de Bienestar en la Argentina*. Bs. As: Losada, 1992.
- BARBERO, J. Culturas populares e identidades políticas. En: BARBERO, J. y otros *Entre públicos y ciudadanos*. Asociación de comunicadores sociales. Lima: Calandria, 1994.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. ¿Autoevaluación institucional? *Cuadernos de Pedagogía*, N° 244, Febrero, Madrid.
- BENDIX, R. *Estado nacional y ciudadanía*. Bs. As.: Amorrortu, 1976.
- BOTANA, N. *La tradición republicana*. Bs. As.: Sudamericana, 1984.
- BRASLAVSKY, C. La concertación como estrategia de reforma educativa y del estado. En: FLACSO, CONCRETAR y OREALC. *Es posible concertar las políticas educativas*. Bs. As.: Miño y Dávila, 1995.
- BRASLAVSKY, C., COSSE, G. Y DUSSEL, I. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En TIRAMONTI, BRASLAVSKY. *Filmus Transformaciones de la educación argentina en 10 años de democracia*. Bs. As.: Tesis Norma, 1995.
- CASTELLS, M. Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: CASTELLS y otros. *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CHIARAMONTE, J.C. Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, 3° Serie, n° 1, 1° semestre de 1989, Bs. As.
- _____. *El mito de los orígenes en la historiografía argentina (manuscrito)*. Bs. As., 1991.
- DEBRAY, R. *El Estado seductor*. Bs. As.: Manantial, 1995.
- DONALD, J. La alfabetización y los límites de la democracia. *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, N° 11, Diciembre de 1994, Bs. As.
- DUSSEL, I. *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Documento de trabajo FLACSO/IDRC. Bs. As., 1995.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo, 1980.
- GARCIA DELGADO, D. *Los actores sociopolíticos frente al cambio*. Bs. As.: Fundación Universidad a distancia "Hernandarias", 1994.
- GIDDENS, A. *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor, 1985.
- GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- HABERMAS, J. *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Bs. As.: Amorrortu, 1975.

- LACLAU, E. Poder y representación. *Revista Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales (UBA) N° 4, Mayo de 1994, Bs. As.
- LECA, J. Los tipos de pluralismos y la viabilidad de la democracia. *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. N° 2, Verano de 1995, Bs. As.
- LE GOFF, J. *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LINZ, J. Multiculturalismo, pluralismo y democracia. *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. N° 2, Verano de 1995, Bs. As.
- LIPOVETSKY, G. La revolución de la autonomía. En: SEMPRÚN, J. (comp.) *El sujeto europeo*. Madrid: Pablo Iglesias, 1990.
- LYOTARD, J. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINEZ BONAFE, J. *La cultura democrática en la escuela. Una hipótesis de trabajo (manuscrito)*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, 1995.
- NARODOWSKI, M. *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Bs. As.: Novedades Educativas, 1996.
- PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. En: SILVA, T.T. da (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (In)Eficiencia e (In)Eficacia del sistema educativo argentino. En: TIRAMONTI, BRASLAVSKY y Filmus *Transformaciones...* . op. cit.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- PUIGGROS, A. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza, 1990a.
- _____. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, T. I de Historia de la Educación en la Argentina. Bs. As.: Galerna, 1990b.
- SARMIENTO, D.F. *Educación Popular*. Bs. As.: Lautaro, 1949.
- SARTORI, G. El fundamento del pluralismo. *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. N° 2, Verano de 1995, Bs. As.
- SILVA, T.T. da. *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TEDESCO, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs. As.: Solar, 1986.
- TIRAMONTI, G. *La concertación de políticas públicas como un nuevo modo de hacer política*. En: FLACSO, CONCRETAR y OREALC. *Es posible...*, op. cit.
- TOURAINÉ, A. *¿Qué es la democracia?*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- TREND, D. Nacionalidades, pedagogías y medios. *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, N° 12, Julio de 1995, Bs. As.

Este artículo se ha elaborado en base a una ponencia presentada en el II Congreso Metropolitano de Educación, UTE, 1 y 2 de Noviembre de 1996, Bs. As.

Renata Giovine es profesora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) dependiente de la citada universidad. Maestranda de FLACSO/UNMdP – Argentina.

Endereço para correspondência:

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Pinto 399, 3° Piso
7000 – Tandil – Pcia. Bs. As. – Argentina
Tel./fax: 054-0293-21928
E-mail: rgiovine@fch.unicen.edu.ar



DINAMICAS DE GÉNERO EN LOS DISCURSOS CONSTITUTIVOS DE LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS ARGENTINAS

Graciela Morgade

RESUMEN – *Dinámicas de género en los discursos constitutivos de la gestión de las escuelas primarias argentinas.* Este trabajo presenta algunos avances de un proyecto de doctorado dirigido a indagar las relaciones de poder en las escuelas primarias argentinas desde una perspectiva de género. La investigación se desarrolla a partir de elementos del enfoque etnográfico y la reconstrucción histórica y analítica a partir de fuentes documentales estadísticas, estatutos y reglamentos. Se despliega la hipótesis de que mientras el momento “estatal” de la docencia explica la persistencia del imaginario autoritario y patriarcal del poder que aún caracteriza a las relaciones escolares, la presión democratizadora sobre el acceso a los cargos directivos en las escuelas — el momento “civil” del trabajo docente — ha resultado también democratizadora para las maestras. Esta tensión dialéctica se interrumpe aún en el “techo de cristal” que encuentran las mujeres en el acceso a estratos superiores de la carrera profesional: el cargo de supervisión, en el cual cambian sustancialmente las prácticas del poder en la educación.

Palabras clave: *poder escolar, profesión docente, género.*

ABSTRACT – *Gender dynamics in management discourses for primary schools in Argentina.* This article discusses some results of an ongoing doctoral research project aimed to study power relations inside Argentinian primary schools from a gender perspective. Research is based on an ethnographic approach and a historical reconstruction of secondary sources as statistics and legislation. Its main hypothesis is twofold: a) the persistence of authoritarian and patriarchal images of power may be understood as the “state” momentum of the teacher’s work; b) the democratization of “access” to the different positions, even from a gender perspective, may be explained as the “civil” momentum. This democratization has not reached to top positions in education administration, where the “glass ceiling” for women shows the dramatic change in the power relations of the bureaucratic chain.

Key-words: *power at schools, teachers’ work, gender.*

Introducción

En la Argentina — al igual que en muchos países “nuevos” latinoamericanos y europeos — una forma “napoleónica” de organización institucional, jerárquica y centralista, fue adoptada a fines del siglo pasado como estrategia estatal clave en el marco de las políticas tendientes a la construcción de la nación, en particular por su territorio extenso y escasamente poblado. La conformación de una sucesión piramidal de autoridades en el sistema educativo respondió a esta misma lógica.

Al cabo de más de un siglo de funcionamiento del sistema educativo en nuestro país subsiste esta dependencia del poder central; sin embargo, una lectura genética de la construcción social del trabajo docente permite identificar otra línea divergente: una progresiva aunque incompleta democratización (entendida como participación de la base) y profesionalización en el acceso a los diferentes cargos del escalafón. A la presión “estatal política”, centralista y burocratizante (manifestada en el Reglamento Escolar) se contraponen una presión “estatal civil” vinculada con la lucha del gremio para regular el ingreso y permanencia en el trabajo (plasmada en los Estatutos Docentes).

Un análisis de estos discursos constitutivos de las relaciones de poder en las escuelas desde la perspectiva de género permite también detectar otras dinámicas caracterizadas también por algunas continuidades y algunos cambios. A fines de siglo pasado, mientras se atraía a las mujeres a las escuelas para ser maestras, se sostenía “enseñar no es dirigir”, las mujeres eran directoras solo cuando no había un maestro varón disponible en la escuela y quedaban totalmente excluidas de la conducción intermedia del sistema (la Inspección Escolar). En la actualidad las mujeres ganan concursos y ocupan progresivamente los cargos directivos de las escuelas en una proporción que se acerca a la que presenta la participación de maestras y maestros en la enseñanza en el aula. Pero su participación en los cuadros intermedios (la hoy llamada “Supervisión Escolar”), si bien no es nula, todavía se aleja significativamente de los números de la base.

La hipótesis del presente trabajo es que mientras el momento “estatal político” de la docencia explica tanto la persistencia del imaginario autoritario y patriarcal del poder que aún caracteriza a las relaciones escolares, la presión democratizadora sobre el acceso a los cargos directivos en las escuelas — el movimiento “estatal civil” que constituye al trabajo docente — ha resultado también democratizadora para las maestras. Esta tensión dialéctica se interrumpe aún, a fin de siglo, en el “techo de cristal” que encuentran las mujeres en el acceso a los estratos superiores de la carrera profesional: el cargo de supervisión, en el cual cambian sustancialmente las necesidades y las prácticas que caracterizan al ejercicio del poder en la educación.

Relaciones de género en las relaciones de poder del sistema educativo

Hablar de momento “estatal civil” y de momento “estatal político” en la construcción del sistema educativo alude al pensamiento de Gramsci¹ e implica distinguir diferentes lógicas subyacentes en los procesos de construcción y legitimación de poder. Implica asimismo una toma de posición con respecto la teoría del poder en las organizaciones. Por otra parte, inscribir las relaciones de género en el marco de las relaciones de poder social también alude a una forma particular de conceptualizar el tema.

Ya desde Hegel y Marx es posible, esquemáticamente, determinar dos concepciones acerca de la burocracia: o bien es la Razón en acto en el mundo, “para salvaguardar el interés general del Estado y la legalidad de esos derechos particulares y hacer entrar a éstos en esa legalidad”, o bien “es un mero formalismo que entra por todas partes en conflicto con los fines reales”. En la primera opción podríamos incluir a todos los teóricos que reconocen en la burocracia a la racionalización de la sociedad. El exponente máximo de esta corriente sería Max Weber, seguido por los sociólogos de la escuela norteamericana como Merton o Selznick. En la segunda caracterización podrían discriminarse dos direcciones. Una inicialmente seguida por Lukacs que considera a la burocracia como la inercia de la vida social, la cosificación de las relaciones humanas y de las organizaciones. La otra, preocupada principalmente por los problemas de la burocratización del poder, el Estado y el Partido (iniciada por Lenin, Trotsky, Rosa Luxemburgo, etc) y continuada, en el terreno cultural, por la crítica de las relaciones de poder autoritarias realizada por la Escuela de Frankfurt.

Los Estudios de Género han profundizado el análisis en esta misma dirección. En su trabajo pionero, Ferguson (1984) sostiene que: “La burocracia, como la “organización científica de la desigualdad” sirve como un filtro para otras formas de dominación — las de clase, raza, así como la de sexo — proyectándolas en una arena que al mismo tiempo que las racionaliza, las mantiene”. Esto se explica porque uno de los principios regulativos centrales de las organizaciones modernas se ha apoyado en la noción burguesa de masculinidad (Reiger, 1994): la dicotomía público/privado tendió a definir a lo masculino con las connotaciones de “lo público”, es decir como lo racional, instrumental, productivo y efectivo — mientras que las actividades en la esfera privada de la familia y el hogar (“lo femenino”) fueron definidas como lo irracional, expresivo, no efectivo y de consumo. Max Weber (1972) lo expresa en estos términos: “La burocracia es de carácter racional: la regla, el objetivo, el medio, la impersonalidad objetiva dominan su conducta. Su surgimiento y su expansión han tenido en todas partes un sentido revolucionario...como suele ocurrir con la penetración del racionalismo en todos los campos”. El discurso científico burocrático institucionalizó la racionalidad técnica, el desarrollo de reglas impersonales y

la segmentación de las relaciones sociales mientras que los afectos, las emociones, la subjetividad, quedarían en la esfera de “lo privado”.

La asociación con la posición de lo masculino y lo femenino en el estructura del poder no es entonces mera casualidad. Es más, antes y después de la hegemonía del pensamiento organizacional racionalista, es posible identificar contenidos “masculinos” en el imaginario asociado a las posiciones de poder; en particular en las del sistema educativo. En el marco del vital pensamiento australiano en cuestiones de género, Blackmore (1994)² desarrolla una hipótesis en relación con la evolución en el presente siglo de las concepciones acerca de la administración escolar y la «dureza» del núcleo «masculino» de esta tarea. Blackmore coincide en que la administración se ha asociado a un determinado tipo de masculinidad — aquella del heterosexual, blanco, racional y técnicamente capaz. No obstante, las imágenes del administrador educativo han transcurrido según la autora desde el «patriarca benevolente» a través del «hombre racional» hasta el «gerente con capacidades múltiples» de la actualidad. Evidentemente, se necesitan herramientas aún más sensibles para interpretar estos procesos.

Es que a pesar de la significatividad de estos desarrollos para la teoría y lucha feministas, esta mirada sobre la dinámica cultural del poder en las instituciones burocráticas parece mantenerse en una lógica “arriba-abajo” que también ha sido profusamente criticada desde el mismo campo, en particular a partir de la lectura de los desarrollos de Foucault que han realizado teóricas como Jana Sawicki (1993) o Lois McNay (1993).

Las lecturas foucaultianas de estas autoras permiten repensar la comprensión de las formas del poder en las que se ven involucradas las mujeres; en particular, la dimensión activa de su práctica social. El poder no se posee, se ejerce; carece de esencia, es operatorio, es relación; no es unidireccional (no obstante, en algunos casos lo es, aunque en esos casos no se trata de poder propiamente dicho, sino de dominio), la figura piramidal sólo sirve para entenderlo pero se trata de una pirámide difusa, móvil, cambiante. La circulación del poder es microfísica y fluye por los vasos comunicantes de la sociedad en una especie de red que se ramifica por todas partes. Es innegable que existen regiones de esa red en las que se producen saturaciones de poder (la punta de la pirámide en los análisis tradicionales, el aparato del Estado, la masculinidad). Pero es cierto, que si se “sacude” la red, aún desde los lugares más débiles de la misma, se puede conmovir el tejido entero. No hay pues poseedores del poder, sino ejecutantes, ejercitantes, actores que ponen en acto al poder.

El poder es una relación entre participantes, en la que la acción, pretendidamente conductora, puede ser respondida por otra fuerza de sentido contrario. El ejercicio del poder se produce en un campo de efectos y respuestas posibles. Se mueve entre consentimientos, conflictos, negociaciones... Hay sectores o instituciones sociales donde la autoridad masculina es difusa, de menor

peso o abiertamente criticada, y hay instituciones donde es posible establecer relaciones de autoridad femenina. Smith Rosenberg (1975, en Connell, 1987.) por ejemplo, en su historia de las instituciones controladas por mujeres nombra a la educación de las niñas, la economía informal, las redes de amistad, etc. En este sentido, sería más apropiado hablar de un “nudo” central o “corazón” de la estructura de poder de género en contraste con relaciones de poder más difusas y endebles.³

Ahora bien, el equilibrio se mantiene con la creación permanente de estrategias de manejo de la reacción. Los dispositivos sociales brindan estructuras con cierta estabilidad y permanencia; sin embargo, puede haber deficiencias en el ejercicio del poder dentro de estructuras estables. El aparato institucional, por sí mismo, no ofrece garantías. La única garantía es no ceder terreno en el ejercicio del poder, con todo lo que esto implica: planeamiento, control, punición, recompensa, intercambio, represión y, fundamentalmente, disposición a recomponer las estrategias tantas veces como sea necesario. Es indispensable que todos los sujetos que ocupan un lugar de poder lo ejerzan. Ahora bien, las instituciones burocráticas (el sistema educativo por ejemplo) aseguran de alguna manera la racionalidad del modelo de organización, invistiendo a las relaciones de una validez supraindividual (el “bien común”); pero los sujetos organizados, con sus demandas de participación, presionan, construyen y legitiman un poder en un sentido contrario.

Pero esos “sujetos” también están en-gendrados y en este sentido inscriptos en una configuración, si bien inestable, también existente, de relaciones de género, que también son relaciones de poder. En este sentido, las presiones “de la base” pueden mantener una pretensión universalista pero resultar excluyentes aún en su aspiración democratizadora.

No se trata entonces solamente de que la noción de “objetividad” y “racionalidad” masculinas se hayan transformado las palabras de orden de las burocracias y que la asociación de lo femenino con la subjetividad y la irracionalidad excluya a las mujeres de la posibilidad de conducir y gestionar: también los intentos que a lo largo del siglo han atacado al corazón de las estructuras jerárquicas (desde el discurso organizacional de las “relaciones humanas” hasta las presiones gremiales) han estado impregnadas de una forma patriarcal de significar a las relaciones de género. Aunque también alberguen las semillas de la transformación.

Discursos normativos de la tarea de dirección

El momento “estatal civil” : democratización y profesionalización. La Ley de Educación Común sancionada en 1884 en la Argentina definía claramente la estructura del control en el sistema educativo del nivel primario. Para “los di-

rectores, subdirectores y ayudantes de las escuelas públicas” establecía en su Art. 24 que no podrían acceder al cargo “sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza; en el primer caso, con diplomas o certificados expedidos por la autoridad escolar competente del país; en el segundo, con testimonio que abone su conducta; en el tercero, con un informe facultativo que acredite no tener el candidato enfermedad orgánica o contagiosa capaz de inhabilitarlo para el magisterio” .

Las escuelas primarias estarían a cargo de un Consejo Nacional de Educación con sede en la capital de la República. Entre sus funciones técnicas, el Consejo Nacional debía nombrar a “los empleados de la dirección y administración de las escuelas primarias con excepción de aquellos cuya provisión estuviese determinada de una manera diversa por esta ley”. Así formulado, este artículo ha sido considerado inconstitucional, ya que la Constitución de 1853 establecía como facultad del Presidente de la Nación el nombramiento o remoción de todos los empleados de la administración. Por ello, la práctica ha sido que el Consejo designase a maestros/as, directores/as e inspectores “ad referendum” del Poder Ejecutivo, en nómina presentadas anualmente. Esa nómina sería elaborada, según la Ley, a partir de la propuesta del Consejo Escolar de Distrito, “compuesto de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional”.

Si agregamos que, según el Art. 54 de la Ley 1420, los integrantes del Consejo Nacional de Educación debían ser designados por el Poder Ejecutivo y el de Presidente del Consejo por el Ejecutivo con acuerdo del Senado, resulta evidente que el círculo del poder cerraba perfectamente. En efecto, por décadas, la dirección de las escuelas , y mucho más la inspección, fue designada por “amiguismo” personal o confianza política.

Un cambio significativo en este plano fue la sanción del Estatuto del Docente. Según esta norma sancionada en 1958, el ascenso de cargo es un “derecho” del personal docente, junto con “el aumento de clases semanales o acumulación de cargos, la concentración de tareas, el traslado, la permuta o readmisión de acuerdo con sus antecedentes, con los resultados de los concursos que se realicen y demás requisitos establecidos en cada Area de la Educación...”. Están en condiciones de ascender los docentes titulares en el cargo inmediato anterior, con una antigüedad mínima de tres años en este cargo o de 7 en el precedente. Además deberán tener un concepto no inferior a “muy bueno” en los tres años anteriores, poseer los títulos correspondientes, no registrar como sanciones disciplinarias, suspensión o inhabilitación por un año, en los 5 años anteriores. Por otra parte, no deberán estar en condiciones de jubilarse.

Esta “antigüedad” que desde la perspectiva de quienes lucharon por el estatuto parecía un reconocimiento a la experiencia, se transformó con el tiempo en una especie de “premio a la vejez”. Por ello, en 1986 el Estatuto Docente Municipal vigente en la Ciudad de Buenos Aires estableció la obligatoriedad de la realización de cursos con relevo de funciones a realizarse para los cargos que

concursern, organizados por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Una vez aprobado el curso tendrán acceso a la prueba de oposición y en base a los resultados la Junta de Clasificación formulará el orden de mérito y la elevará a la Secretaría de Educación para la realización de las designaciones.

Las Juntas se eligen periódicamente a partir de listas propuestas por los gremios docentes y por voto directo de los/as afiliados/as. Los jurados para los concursos por su parte, deben ser docentes titulares en el cargo que se concursa: uno de ellos es propuesto directamente por la junta, los otros dos integrantes del jurado son propuestos por los aspirantes de una lista de entre seis y ocho que también elabora la Junta.

La Ley 1420, la Ley Federal de Educación sancionada en la Argentina en 1993 omite totalmente una determinación explícita de la estructura escalafonaria del sistema, dejando a las jurisdicciones provinciales las atribuciones de: “planificar, organizar y administrar el sistema educativo”. Sin embargo, la Ley retoma un discurso profesionalizante en la conceptualización de la carrera docente al establecer que “se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a: “Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional”.

El momento estatal político: concentración en la dirección. Así como la Ley 1420 definía una estructura clara de la línea de poder, es notable que solo presentaba una enumeración general de los deberes de todos los docentes sin especificar las tareas de la dirección en forma particular. Al mismo tiempo, para los inspectores establecía que deberían vigilar la enseñanza, corregir los errores, comprobar la fiel adopción de textos y documentación establecida e informar a las autoridades del Consejo Nacional de todas sus acciones y observaciones. Desde el punto de vista de la delegación de poder, es evidente que la línea de “los inspectores” resultaba la verdadera bisagra entre la escuela y el gobierno central.

En el Digesto Escolar (el primero de 1886, reemplazado posteriormente por sucesivos reglamentos, más dinámicos debido a su carácter local) se encontraban explicitadas las disposiciones adoptadas para el cargo directivo en la escuela. El Digesto disponía que las escuelas primarias estarían gobernadas por un director que debería cumplir funciones administrativas y técnicas. El director era el responsable directo de la marcha de las escuelas: en particular el orden, la disciplina y la enseñanza. El cargo implicaba controlar al personal, a los/as alumnos/as y a los objetos de la escuela, tanto en los aspectos administrativos cuanto en los pedagógicos.

Más de un siglo más tarde, según el “Reglamento escolar” de la Ciudad de Buenos Aires, el supervisor escolar, a pesar de tener como misión la de “satisfacer en el nivel de la escuela las necesidades de orientación, coordinación, estí-

mulo, evaluación y perfeccionamiento técnico y administrativo de la función educativa”, aparece explícitamente como la figura que orienta, fiscaliza, evalúa e informa a las autoridades sobre el desarrollo y las necesidades de los servicios educativos.

El/la director/a de escuela por su parte sigue siendo sin duda alguna el protagonista central en la vida institucional. Sus funciones y responsabilidades continúan abarcando la totalidad de la actividad escolar, las personas y los objetos que implica, los procesos que desencadena. Las obligaciones del “director” abarcan de la “a” a la “z” y seguramente seguirían si hubiese más letras en el abecedario.

Comparativamente, en la lógica arriba — abajo del poder en las burocracias tiene en este escalón un eslabón privilegiado: ni hacia “arriba” (“supervisor adjunto” y “supervisor”) ni hacia “abajo” (“vicedirector”, “secretario”, “maestro de grado”) se presentan obligaciones en calidad y en cantidad similares a la del “director”. El/la director/a es responsable en dos sentidos. Según la lógica burocrática, responde por el estado administrativo y material de las escuelas; según la lógica pedagógica, lo hace por el aprendizaje de los/as las alumnos/as. Quienes se encuentran “por encima”, controlan, porque no “están allí” todo el día; quienes se encuentran “por debajo”, ejecutan, pero delegan en ese cargo la responsabilidad última de sus acciones y, fundamentalmente, el reaseguro del “orden institucional”.

Tensiones y contradicciones en el acceso de mujeres a la dirección y a la supervisión

Según los estatutos y en las prácticas cotidianas en el trabajo docente, acceder a cargos directivos, ascender de categoría constituye el derecho a hacer una “carrera”: Esta “carrera” representa simbólicamente un proceso de diferenciación que cuenta con referentes empíricos. Por una parte, se trata de una carrera contra el tiempo. En un sentido sincrónico, se trata de tener tiempo para seguir cursos que darán un puntaje, el cual a su vez mejorará las posibilidades de acceder a un cargo superior. Pero la capacitación en servicio no tiene puntaje: esto significa que, a la manera del salario, el puntaje premia el uso del tiempo del/a trabajador/a. Es decir, no es la calidad del uso del tiempo sino su condición de “no remunerado” lo que establece que sea premiado con el puntaje. Ahora bien, el “tiempo” es un recurso diferencial: cuando es extraescolar y extradoméstico, las mujeres maestras en general y en particular las casadas y con hijos, tienen menos. En un sentido cronológico, la carrera contra el tiempo trata de evitar terminar los días de docente estando frente al grado. Pocas maestras — y menos aún los maestros — se ven a sí mismos lidiando con chicos/as “a una cierta edad”.

Por otra parte, se trata de una “carrera de obstáculos”: el acceso a un cargo superior siempre está mediado por un concurso. El pasaje de la categoría de suplente a la de interino/a o titular ya implica una mejora en la carrera. Concurso, primero, para (entrar) ser titular, todos los restantes, por fuera del grado. Ser titular es la única “mejora” en la que se sigue enseñando. Es decir, cuya definición constitutiva es básicamente similar al estadio anterior. La capacitación conforma entonces una contradicción dilemática: las/os docentes se capacitan finalmente para dejar la enseñanza. Sin embargo, notoriamente, manifiestan con gran recurrencia que no quieren ser directores/as; en particular las mujeres.

Ahora bien, también formando parte de las opciones que abonan la “carrera” docente se encuentran la participación en investigaciones, en actividades académicas y en publicaciones que está prevista en el Estatuto. Por esta participación es posible acumular la misma cantidad de puntaje que por “otros títulos y cursos”. Premiada en su calidad de “individual”, se trata solamente de una producción — solitaria — librada a la iniciativa de los/as docentes, para la cual el único estímulo organizado y sistemático es el otorgamiento de un puntaje ex post facto — o sea que no se conoce de antemano —. Se trata entonces de sujetos individuales, que investigan, generalmente de manera informal y que vencen las barreras emocionales suscitadas por la palabra escrita o por la exposición pública. Es decir, con el entrenamiento propio de la actividad académica. Tradición más que lejana en la docencia, en particular en tanto ejercida mayoritariamente por mujeres.

La participación en las “Juntas de Clasificación y Disciplina” aparece como un derecho del trabajador de la educación y también es “premiada” en la asignación de puntaje. La Juntas son manejadas por los gremios docentes pero la agremiación — también explicitada como un derecho docente — no recibe reconocimiento. En este sentido, la “premiación” a la participación gremial es indirecta y muy escasa en términos generales. También esta actividad tiene significaciones diferenciales entre varones y mujeres: el trabajo gremial requiere tiempo y conocimientos específicos que se aprenden en la militancia. Tampoco parecería entonces que la participación en Juntas resulte una posibilidad concreta para el sector en su conjunto sino más bien para algunos/as.

En suma, es posible afirmar que a las mujeres maestras se les hace más difícil que a sus colegas varones acumular el puntaje necesario para estar “en carrera”. No obstante, logran acumularlo.

Sin embargo, también existen obstáculos de otro orden relacionados con el hecho de que una promoción implica siempre un abandono del espacio semidoméstico/semipúblico del aula, — privilegiado en la realización de la “vocación” — y también una asunción de mayor poder y autoridad: responsabilidades de liderazgo y de toma de decisiones, resignificación de normas y construcción de otras explícitas e implícitas, gestión de iniciativas y aun enfrentamiento ante la superioridad. Evidentemente, se agregan contenidos muy

poco presentes en la imagen del “ser maestra” o “ser maestro”.⁴ En este sentido, en el caso de las mujeres, la maestra pasa de un poder restringido en el aula y una (aparente) relación de subordinación/sumisión frente a la dirección al ejercicio de un poder legítimo, a ser “autoridad” de la escuela. En el caso de los varones, el cambio es similar, solo que acceden a una tarea que pareciera más “apropiada” para su sexo. Estas expectativas de género implican, entre otros, la construcción de estructuras diferenciales de interacción con los otros participantes de la comunidad educativa, en particular con los/as maestros/as:

- Lo masculino aparece ligado a la racionalidad, a la posibilidad de priorización entre “lo importante y lo secundario”: se considera que los directores son “más prácticos”, menos sujetos a la burocracia escolar y aún más objetivos al interceder en conflictos entre docentes. Este sentido práctico atribuido a los directores varones, tendría que ver con una relación más flexible con la normativa considerada, en todos los casos, innecesaria y que no “hace a la cosa grande”.
- En contraposición se señala el detallismo reglamentarista y burocratizante de las directoras, leído en dos sentidos divergentes. Por una parte, porque “las mujeres compiten entre sí “ : directora y vicedirectora, directora y maestras, etc. Se supone que entre mujeres resulta menos posible establecer una relación de trabajo, reconocer o negociar la autoridad... O tal vez resulta más posible encarar la resistencia. Por la otra, por las dificultades que las mujeres directoras tendrían en establecer negociaciones despojadas de una emocionalidad explícita, en ocultar una parte de su voluntad o su deseo, en encontrar caminos convincentes antes que enfrentarse abiertamente...
- El director varón aparece como más “negociador”, “seductor” muchas veces, y en general menos proclive a “enredarse” o “complicarse” en cuestiones aparentemente poco relevantes. Estas expectativas no se verían satisfechas por los varones homosexuales, cuya apropiación de algunos “usos” femeninos los colocaría también en una posición menos favorable.
- Por fuera de la escuela y del “rol” directivo el varón como imagen protectora, tranquilizadora frente a la superioridad y a la comunidad amenazante. La entronización de la “imagen” llega en esta línea de argumentación a su punto más alto: no interesaría cómo realice su función, si está su presencia. En el pasado, el “director” era el summum en la realización de “la presencia”. Esa imagen docente y directiva se prolongaba en la identificación de la escuela con su conductor , al estilo “patrón de estancia”, líder comunitario o caudillo político. Esta atribución personalista en decadencia, pareciera subsistir, entre otros, en la dificultad de una mujer directora en suceder a un director o en las dificultades en la relación con la comunidad organizada en las Cooperadoras Escolares. No obstante, el

“sentido práctico” y el “dejar hacer”, apoyados en la seducción, el poderío masculino o la habilidad negociadora parecen en ocasiones “falta de compromiso” o, abiertamente, una “comodidad” despreciable... mientras que el “detallismo” femenino se transforma en una valorizada manera de cuidar a otros y otras.

Estas expectativas, a veces satisfechas y otras veces solo prejuicios, van enmarcando una particular relación con la carrera profesional. Pareciera que el ascenso de categoría, antes que complementarse en un sentido de crecimiento, tiende a yuxtaponerse, de manera contradictoria, con la identidad de la mujer maestra.

No obstante, hay muchas más mujeres que antes “en carrera” y en cargos directivos. El deterioro salarial docente ha provisto de un interés adicional al trabajo en dirección, ya que ésta siempre implica un doble turno laboral al que se agrega la diferencia por jerarquía. La oportunidad del ascenso aparece como una posibilidad real de mejora económica. Otro interés en iniciar la “carrera” es el agotamiento de la experiencia en el contacto con los/as alumnos/as: “salir del grado” resulta en ocasiones un recurso para mantener la salud o para romper el tedio... Sin embargo, también los cursos y los procesos de concurso han permitido abrir a las mujeres este territorio contradictorio. Y la capacidad para manejarse con “criterio” (o sea balancear la aplicación de los reglamentos con su transgresión en casos necesarios) también aparece como capacidad de las mujeres.

Esta compleja gama de motivos y causas lleva a la configuración cuantitativa que caracteriza hoy la participación de mujeres y varones en los cargos directivos: mientras en 1988 las mujeres representaban el 91% de las maestras de grado y eran el 57% de las directoras, en 1998 representan el 93% en el aula pero el 80% en la dirección de las escuelas. Y la tendencia crece.

Sin embargo, los cargos de supervisión presentan en la actualidad una proporción totalmente diferente: mientras en la base docente los varones representan el 6,58% de la docencia en el aula, son el 66,67% de los supervisores/as (en 1988 eran el 10,80 % de los maestros/as de grado y el 57,20% de los/as supervisores/as)

Es evidente que las mujeres “hacen carrera” dentro de la escuela. Su creciente participación en los cargos de dirección se interrumpe cuando “salen” de la misma. A pesar de la carga de contradicciones que hemos revisado, las mujeres “pueden” conducir una institución pero “no pueden”, sin embargo, mediar entre el poder político central y el poder local. En este sentido, aún están excluidas del poder concentrado del estado.

Una cuestión interesante de subrayar además es la tendencia en los últimos diez años. Mientras en la dirección se verifica una feminización creciente, la tendencia en la supervisión es la inversa. La reforma educativa hace del presente

un momento crítico desde el punto de vista político, tanto desde la perspectiva del gobierno del estado como desde el punto de vista de los gremios docentes: por una parte, las intervenciones políticas internacionales en educación; por otro lado, la tensión en los sindicatos frente a las amenazas que el modelo asoma sobre las luchas docentes.

Algunas conclusiones

En tanto los/as maestros/as son contradictoriamente funcionarios/as del Estado y al mismo tiempo un grupo semiprofesional, las luchas se desarrollan “frente” al sistema; en tanto sujetos generizados (o en-gendrados), las tensiones se despliegan dentro del propio grupo. Y también en las contradicciones del trabajo docente. En este sentido, las tensiones democratizadoras desde una perspectiva civil lo han sido *menos* desde la perspectiva de género.

En relación al poder formal, nuestra argumentación nos lleva a plantear como hipótesis fuerte que los varones (en tanto “portadores” concentrados de las significaciones de género correspondientes a lo masculino) agregan legitimidad a los cargos que ocupan. El poder formal entonces, antes que reforzar, es reforzado *por* la “autoridad” (en tanto poder legitimado) masculina. Las mujeres por su parte, *deben construir la legitimidad de su poder* a partir de sus prácticas y muchas veces en contra de expectativas y tradiciones desestimulantes.

En el caso de la docencia, emplean recursos diferenciales que suelen compensar un excesivo empleo reglamentarista con la apelación a la matriz civilizatoria del trabajo o al compromiso afectivo (y/o maternalista), la entrega y la “humanización” de las relaciones. La construcción del poder femenino se apoya, paradójicamente, en contenidos estrechamente asociados a “lo femenino”.

Estos contenidos parecen ajenos a la supervisión política del sistema. Para la antipática tarea del control, para afianzar el consenso social en torno a la organización del sistema escolar, para aplicar la “cintura política” y determinar cuándo se aplica una norma y cuándo la se evade, el sistema aún cuenta con lo masculino de los hombres.

No obstante, también en esos puestos una tercera parte son mujeres: ¿cambian ellas o cambian las prácticas políticas?. Se trata sin dudas de nuevos problemas para una investigación que sigue su camino.

Notas

1. Retomamos la idea gramsciana de que el estado está compuesto no sólo por el “aparato” de gobierno sino también por instituciones de la “sociedad civil” que crean y transmiten ideología. Ver entre otros Gramsci, A. (1984) Notas sobre Maquiavelo. Ed. Nueva Visión: Buenos Aires.

2. Blackmore, Jill.(1994) “In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a masculinist enterprise”. Vide bibliografía.
3. Robert Connel en *Gender and Power* (1987, Stanford: Stanford University Press) describe cuatro componentes de este “nudo” central de la estructura de poder patriarcal, la jerarquías en las fuerzas militares, en las grandes empresas pesadas y de alta tecnología, el planeamiento y control del aparato del estado y la ideología impuesta a la clase obrera que subraya la rudeza masculina y su estrecha relación con el mundo de las máquinas.
4. Cf. Morgade, Graciela (1992) “El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria”. Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila Eds. Y de la misma editorial (1997) “Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930”.

Referências Bibliográficas

- BLACKMORE, Jill et al. *Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press, 1994.
- FERGUSON, K. *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press, 1984.
- McNAY, Lois. *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Boston: Northeastern University Press, 1993.
- MORGADÉ, Graciela. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: IICE-UBA/Miño y Dávila Eds, 1992.
- _____. *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, 1997.
- REIGER, Kereen . *The gender dynamics of organizations: a historical account*, 1994.
- SAWICKI, Jana. *Disciplining Foucault*. New York : Routledge, 1991.
- WEBER, Max. *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Ed. Martínez Roca,1972.

Graciela Morgade es profesora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/ Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras - Buenos Aires - Argentina.

Endereço para correspondência:

Av. Angel Gallardo 981 6°24 (1405)
 854-9298 – Buenos Aires – Argentina
 Tels. (01) 432-0606/1883/9343/.
 Fax. (01) 432-0121
 E-mail: gmorgade@filo.uba.ar



A RODA DO INFANTIL

Sandra Mara Corazza

RESUMO – *A Roda do infantil.* *A Roda dos Expostos* é o ovo-de-Colombo na antecâmara do Panóptico. Situada no vão estreito e ligeiramente oval de um muro de pedra, que da rua mal se via, é engenho, máquina, engrenagem giratória e ótica, mecanismo enunciativo, tecnologia disciplinadora. Somente por funcionar, expande um saber técnico, uma engenharia das condutas, uma ortopedia da infantilidade. *Milieu indécidable*, exclusão-inclusiva, é o dispositivo emblemático d'a-vida-a-morte do infantil ocidental. *A Roda* articula o infanticídio e a exposição antigas com a recolha e a criação modernas, para otimizar a contabilidade moral e a eficácia produtiva do corpo infantil, recolhido em nossas “Rodas Educativas”.

Palavras-chave: *roda dos expostos, governamentalização, infantilidade, rodas educativas.*

ABSTRACT – *The Circle of Child.* *The Circle of the Exposed* is the Columbu's Egg in the Panoply fore-room. Placed in a narrow and rather oval cavity of a stone wall, which is barely seem from the alley, this is an engine, a machine, an optic and spinning gear, a revealing mechanism, a disciplinary technology. Just by functioning, it expands a technical knowledge, a behavioral engineering, and a childhood orthopedics. An *indécidable milieu*, including-exclusion, this is the distinctive apparatus of the Western infant's the-life-the-death. *The Circle* conciliates the old infanticide and exposure with the modern gathering and creation to enhance the moral judgment and the effectiveness of the juvenile body, withdrawn in our “Educational Circles”.

Key-words: *circle of the exposed, governmentalization, childishness, educational circles.*

Eis onde e como se pode situar o modo de subjetivação do infantil que nos é contemporâneo: no vão estreito e ligeiramente oval de um muro de pedra, ocupado por um mecanismo giratório. A “Roda dos Expostos” não passou de um restrito episódio: alguns séculos somente e localizado em poucos países — Itália, França, Alemanha, Portugal, Brasil. Nem por isso é menos importante na história dos mecanismos de poder-saber do dispositivo de infatilidade¹, enquanto sua dobradiça por excelência.

Infanticídio e exposição

Antes da Roda, as crianças — as quais não se matava diretamente, mas que, por motivos os mais diversos, não se criava — eram “deixadas” em qualquer lugar: no lixo; em vias públicas e bosques; na entrada de casas aristocráticas; nos terrenos baldios; nos átrios de mosteiros e conventos; em portais de igrejas, hospitais gerais, hospícios; eram deixadas pela mãe, pelo pai, por ambos os progenitores, por parentes, vizinhos, amigos, inimigos; logo após o nascimento, nos primeiros dias, meses de vida.

A exposição de crianças consistia em “pô-las à vista”, “apresentá-las”, “mostrá-las”, “exibi-las” publicamente; de modo que ficassem oferecidas aos outros, ofertadas à vida, à morte. As expostas eram chamadas de “enfeitadas”, “achadas”, “abandonadas”; sendo que “crianças expostas”² consistiu no termo genérico com o qual foram historicamente designadas.

Geralmente, a exposta era deixada vestida, em caixas, cestas, pequenos berços; acompanhavam-na uma sacola ou trouxa com um humilde ou luxuoso enxoval, um bilhete ou carta contendo informações — tais como o primeiro nome, se fora ou não batizada, se existia ou não a intenção futura de ir buscá-la, os motivos pelos quais estava sendo deixada; também era freqüente encontrar junto a ela objetos para sua posterior identificação, como medalhas, moedas, colares, figas, ou nada disto, sendo deixado apenas um corpo: vivo, semimorto, morto.

Os limites entre a prática de expor crianças e as diversas formas que o infanticídio assumiu na história do Ocidente são tênues: uma e outras produziram, no mais das vezes, a morte das crianças, e provocaram uma dispersão de efeitos, muitos dos quais nos alcançaram, tais como os registros escritos: estas objetivações que hoje nos permitem pensá-las e delas falar — como neste texto —, colocando em jogo linguagens sociais organizadas e valoradas em termos de verdade e de poder.

A exposição diferenciou-se do infanticídio por constituir um sistema que articulava três linhas de força: 1. a exposta, 2. seus expositores, 3. alguém ou uma instituição que recolhesse, ou não, aquela que fora exposta. Relacionando estas linhas, tal sistema requisitava, como seu correlato imediato e mais operante, a terceira delas: a efetivação das práticas de recolhimento — acionando e crian-

do instituições, procedimentos e políticas de recolha que “salvassem” as crianças expostas, para evitar que ficassem abandonadas ou que morressem.

Enquanto na prática infanticida operavam apenas a mão que matava e a criança morta, na exposição, além da expositora e da exposta, funcionaram sempre fortemente as linhas das práticas culturais que atribuíram significações diversas — às vezes antagônicas entre si — e operaram atos diferentes “de salvação” do corpo infantil.

Desde a Antigüidade, a exposição articulou a emergência de mecanismos individuais e coletivos — ora de caráter religioso, piedoso, caritativo e missionário, ora filantrópico, assistencial e educacional, ou então mesclados —, os quais provocaram descontinuidades nas práticas de significação culturais. Uma dessas descontinuidades pode ser identificada na passagem do século XIX para o XX, em que ocorre o deslocamento das formas de assistência regidas pela filantropia caritativa para a assistência regida pelos princípios médicos-higienistas, fundados na fé, na Ciência e no humanitarismo³.

A partir do Renascimento, o “problema” das expostas foi sendo tematizado cada vez com maior ênfase e tratado de formas as mais diversas; até que, na Modernidade, constituiu-se como uma séria questão de governo para os Estados: questão moral e biológica da raça, da espécie, do corpo social e do corpo de cada indivíduo — principalmente das mulheres e das crianças; questão ligada ao aumento e à necessidade de regular a população; distribuir e agrupar os indivíduos nas cidades e vilas; administrar os recursos na gestão econômica das riquezas.

A exposição moderna positivou um feixe múltiplo de problematizações, umas mais gerais, outras mais específicas: problemas de natalidade e de mortalidade infantil; questões acerca da família conjugal e de suas práticas sexuais; problemáticas da mulher, de seu corpo biológico-moral e de sua sexualidade, em correlação com a maternidade, o aleitamento, o amor filial e os cuidados das crianças; configurações e funcionamentos das sociedades e dos grupos, em relação com as morais correspondentes; a categoria social de “criança exposta”, e os binarismos daí derivados entre identidades de filhos “bastardos” ou “naturais”, de “legítimos” ou “ilegítimos”; formas diferenciadas de governo e de educação das crianças; saberes acerca do infantil “padrão” e dos infantis “anômalos”; indagações sobre as “motivações” que induziam à prática de expor; processos de inserção social das expostas⁴; etc.

Se o sistema geral da exposição foi se constituindo de modo descontínuo, duas de suas linhas se mantiveram invariáveis: a exposição das crianças, até os séculos XII e XIII, teve por característica uma relativa desordem espacial e temporal, e um grau também relativo de incerteza acerca dos destinos das expostas. O que este esquema de poder produzia eram modelos mais ou menos caóticos de exclusão-rejeição e de acolhimento-salvação, já que expor uma criança sempre foi, de certa forma, entregá-la aos desígnios de Deus ou do Destino.

As práticas mais antigas de exposição consistiam em deixar as expostas em lugares ermos ou em lugares de acesso público: em que tivessem nenhuma, menor ou maior possibilidade de serem encontradas; por tais ou quais pessoas ou grupos, que apresentavam de antemão mais ou menos chances de criá-las. Lidava-se, assim, com a provável proteção dos deuses e com a expectativa de que a caridade alheia induzisse a seu recolhimento.

De algum modo, podia-se vislumbrar aí uma certa ordem, expressa em um cálculo de perdas e ganhos, no qual os indicadores eram a vida ou a morte das expostas. Tanto Sargão, Moisés, Édipo, quanto Rômulo e Remo — dentre outros conhecidos expostos por fatores ditos “político-religiosos” —, tiveram suas exposições cercadas de algumas precauções para que sobrevivessem até serem encontrados: das quais é exemplo o fato de que os cinco foram colocados a navegar nos rios em cestos devidamente calafetados.

Em função desse cálculo, integrante de uma desordem-ordenada, é que se encontra, inserida nas práticas escravistas do Mediterrâneo na Antiguidade, a organização de elementos que já anunciava um sistema, materializado no comércio especializado em meninas destinadas à prostituição.

Muitas meninas eram recolhidas pelos comerciantes em ruas especificamente determinadas para isto; onde seus pais/mães as expunham desde o nascimento, sob a alegação de que a exposição de neonatas era uma necessidade para as famílias de poucos rendimentos: “Com efeito, para os pobres, uma filha representa uma boca inútil a alimentar e é assim votada à exposição antes mesmo de ter nascido”. As expostas eram colocadas perto das latas de lixo destas ruas, acondicionadas em vasos ou marmitas que as protegessem dos cães e de outros animais errantes.

As mais antigas leis de Roma — as chamadas *Leis de Rômulo* — impuseram aos pais o dever de criar “todos os filhos homens e a primeira filha mulher a nascer”, o que foi feito por muitos romanos, até avançado o Período Imperial. Na cidade, existiam lugares especiais — como o sopé da Coluna Lactária —, destinados à exposição de crianças indesejadas, em geral meninas, mas às vezes meninos ilegítimos, deformados ou cujo nascimento fora acompanhado por maus presságios. Algumas crianças eram recolhidas por estranhos, adotadas ou criadas como escravas, mas a maioria era deixada à morte em suas cestas, pela exposição ao tempo ou à fome⁵.

Integrava essa ordem, relativamente calculada, um anátema geral sobre a exposição das filhas mulheres, do qual são exemplos:

1. Um operário egípcio escreveu as seguintes instruções a sua mulher que estava grávida: “Quando deres à luz, se for um menino, guarda-o; se for uma menina, debes expô-la”.
2. Em documento de um autor cômico do século III lia-se: “Um filho é criado por qualquer pessoa, mesmo que seja pobre; uma filha é sempre exposta, ainda que os pais sejam ricos”.

3. Em uma comédia de Terêncio Varrão, um homem repreendia sua mulher que entregara a filha para uma velha expor: “Que estupidez! Tua filha, que deste a esta velha, é agora uma prostituta, ou então foi vendida em leilão”⁶.

Dessa desordem-ordenada, também fez parte uma ênfase ao caráter menos cruel do infanticídio em relação à prática de expor recém-nascidos, tal como a indicada por Tertuliano, em 198 d.C., censurando as condutas dos pagãos:

*Todavia, vocês são infanticidas [...]; vocês que matam seus filhos recém-nascidos pela exposição. O fato de que o assassinato que cometem não seja ritual, nem realizado pela espada, não constitui uma diferença. Ao contrário, o ato é ainda mais cruel, por causa do frio, da fome ou dos animais, se vocês expuserem a criança; ou por causa da morte mais lenta nas águas, se vocês a afogarem*⁷.

Aristóteles, em *Política*, ao discutir o tamanho das propriedades e sua importância para a segurança do Estado, considerava a necessidade de limitar o número de filhos para evitar o empobrecimento dos cidadãos, estabelecendo a necessidade do infanticídio, desde que a exposição não fosse permitida pelos costumes da *polis*:

*Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deveria ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou a ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida)*⁸.

Recolha e criação

Após a dita “desagregação do Mundo Antigo”, a exposição de crianças continuou a ser praticada nas sociedades ocidentais; embora, em todo mundo cristão, já a algum tempo, a Igreja Católica viesse condenando-a, juntamente com o aborto e o infanticídio. As ordens religiosas foram as primeiras instituições a adotar medidas práticas para o recolhimento das crianças expostas. Aliadas ao clero, também as mulheres da alta nobreza, infantas e rainhas efetivaram medidas para regulamentar e incrementar a recolha e a criação dessas crianças.

Durante os séculos VI e VII, em diversas cidades da França, existiu junto à porta das maiores igrejas uma “concha de mármore” onde as recém-nascidas eram expostas, recolhidas e criadas pelas cortes e pelos eclesiásticos. Em 1273, a rainha portuguesa D. Beatriz, esposa de D. Afonso II de Castela — “sensibi-

lizada com a situação dos bebês abandonados, que muitas vezes morriam ao relento, sem assistência e sem batismo” — , fundou um hospital para os meninos órfãos de Lisboa. Erguido na rua da Porta de São Vicente de Mouraria, esse *Ecclesia Innocentus Hospitalis Puerorum* “destinava-se a recolher os expostos e velar pelo seu bem-estar físico e moral, preparando-os para ganhar seu próprio sustento na juventude”⁹.

Albergues, asilos, hospitais, hospícios, casas distribuíram-se e foram organizados para o recolhimento das crianças expostas — em Milão (787), Siena (832), Pádua (1000), Montpellier (1070), Eibeck (1200), Florença (1317), Santarém (1321), Nuremberg (1331), Paris (1362), Lisboa (1492)¹⁰ — ; na mesma proporção em que se disseminava a formulação da problemática da exposição como uma das principais questões de governo: correlacionada às práticas sexuais extraconjugais e implicada na gestão moral das condutas individuais e coletivas das famílias, das mulheres e de suas crianças.

Na França dos séculos XV e XVI, o recolhimento dos recém-nascidos expostos distinguia entre aqueles provenientes “do pecado” dos que provinham “da miséria”, privilegiando a criação dos segundos. Por serem os “os bens dos hospitais” considerados como “bens dos pobres”, não se poderia receber os expostos indiscriminadamente; além de tal acolhimento servir de estímulo ao pecado, como argumentou Carlos VII, em 1445:

Se recebêssemos sem distinção as crianças ilegítimas, seriam em grande quantidade, porque muita gente as abandonaria e continuaria pecando, pois veria que os frutos do pecado seriam alimentados melhor e que os pais não teriam os encargos nem os cuidados. Tais hospitais não conseguiriam oferecer e suportar isso por muito tempo!

Alguns bispos franceses reservavam para si o direito de absolver aqueles que abandonavam as crianças nos hospitais ou em lugares públicos. Tais avaliações teológicas não eram unívocas: 1. um bispo do século XVI considerava pecado expor crianças em lugar público ou privado quando os pais possuíam “meios de alimentá-las”; 2. no século XVIII, outro teólogo — apesar de ser partidário daqueles que desaconselhavam o enjeitamento dos filhos por uma mulher, fosse para preservar sua honra, fosse por não ter como alimentá-los, pois “isto seria abrir as portas ao desregramento” — , citava vários teólogos de sua época e de séculos anteriores, que expressaram opinião contrária: “Há os que dizem que a mulher pode enjeitar o filho em uma ou outra dessas circunstâncias [...], desde que não se exponha essa criança ao perigo de morrer de frio ou de fome”; 3. em 1780, um Abade escrevia: “Sob o pretexto de aliviar a miséria, nossos ‘hotéis’ de crianças achadas propagam o concubinato”¹².

Na cidade de Mariana, em Minas Gerais, toda exposta recolhida das ruas ou portas deveria ser declarada à Câmara Municipal; receberia uma matrícula; e a quem recolhera eram dadas 3 oitavas de ouro por mês, perfazendo 36 oitavas anuais, para a criação. Entre os anos de 1753 a 1759, foram encontradas algu-

mas dessas matrículas, onde a Câmara expressava o seu propósito de não criar “mestiços, mulatos, negros, cabras, crioulos”, exigindo que, além da certidão de Batismo, fosse apresentada também uma certidão de “brancura”, passada por um médico ou cirurgião. Tal como se lê no seguinte *Termo de Matrícula da Enjeitada por nome Maria, digo por nome Clara*:

*Aos vinte e três dias do mês de Maio de mil setecentos e cincoenta e três anos nesta Leal Cidade Mariana e casas de moradas de mim escrivão adiante nomeado apareceu presente Manoel Rodrigues Viana morador nesta cidade e reconhecido de mim escrivão e por ele me foi apresentada uma sua petição com o seu despacho nela posto pelo Doutor Presidente e mais oficiais da câmara para efeito de se matricular a enjeitada por nome Clara à qual assiste o Senado com três oitavas de ouro cada mês para a sua criação, com declaração porém que a todo o tempo que se vier no conhecimento ser mulata e não branca lhe não correrá o dito estipêndio de três oitavas mas antes será o dito obrigado a repor ao Senado tudo o que tiver recebido por conta da dita criação [...]. E declaro que a dita enjeitada a deu a criar a Luiza Rodrigues do Couto preta forra moradora nesta cidade e reconhecida de mim escrivão a quem pertence o dito ordenado enquanto criar a dita enjeitada e de como a recebeu assinou com uma cruz por não saber ler nem escrever [...]*¹³.

Consultando registros paroquiais de batizados dos séculos XVIII e XIX, alguns pesquisadores de Demografia Histórica da América Latina identificaram as seguintes variações das práticas de exposição, recolha e criação no Brasil deste período:

1. As crianças eram deixadas indiscriminadamente em casas de famílias ricas, de senhores de engenho; mas também em casas de roceiros, costureiras, fiandeiras, prostitutas, mendigos.
2. A prática de criar filhos alheios foi amplamente difundida e aceita no Brasil, sendo inclusive raras as famílias que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação.
3. Os caiçaras, que viviam de pequenas roças de subsistência, e os índios não expunham os filhos nem as filhas.
4. Paróquias urbanas centrais como a da Sé de São Paulo ou a de São José do Rio de Janeiro apresentavam as maiores taxas de exposição, caracterizando-a como um fenômeno especificamente urbano.
5. No Brasil, a exposição nunca chegou aos níveis conhecidos na Europa do século XIX, tida como “a época da exposição em massa de bebês”¹⁴.
6. A natalidade geral brasileira foi caracterizada por elevadas taxas de ilegitimidade porraça: em Salvador, Bahia, na virada do século XVIII, 81,3% das crianças livres eram mulatas e 86,3% das crianças negras que nasciam eram ilegítimas, contra 33% das brancas¹⁵.

Governamentalização da Roda

A partir do final do século XVII, algumas instituições caritativas, particularmente aquelas entregues às Irmandades de Misericórdia, passaram a ser conhecidas por “Casa da Roda”, “Casa dos Enjeitados”, ou “Casa dos Expostos”; as quais tinham por tarefa recolher e cuidar das crianças abandonadas para que não ficassem desprotegidas nem morressem.

Em 1803, o governador da Capitania de São Paulo, Antonio Joze da Franca e Horta escrevia ao Vice-Rei justificando a “precisão q. há de Caza para os Expostos”:

*(...) são muitos os infeliz, e muitos os q. na Cidade de Sam Paulo, e em Santos se encontrão dislacerados por Animaes, quando de noite expostos sem Caute-las nas Portarias das Commonidades, outros semi vivos em dezamparo na rua, e só remidos por alguma mão benefica q. os encontra*⁶.

Consistindo no primeiro dispositivo ocidental conhecido para racionalizar a recepção das expostas, ordenar e centralizar a antiga prática da exposição indiscriminada, o nome simples e abreviado de “Roda” — pelo qual passaram a ser designadas essas “casas” —, deriva do mecanismo onde eram depositadas as crianças;

Incrustado em uma parede de pedra, o cilindro de madeira da Roda era preso por um eixo vertical que o fazia girar, enquanto as crianças eram introduzidas em uma parte de sua superfície lateral aberta.

Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse em seu interior com quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o recebedor não pudessem ver-se reciprocamente.

Puxava-se então uma corda com uma sineta, para avisar os que estavam dentro que uma exposta acabava de ser deixada e o expositor retirava-se do local, sem ser identificado. Ao modo das seguintes descrições, respectivamente, de 1945, 1909, 1887 e 1851:

- *Bem ao lado da Capela dos Passos [Capela do Senhor dos Passos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre], em um janelão vetusto dos tempos coloniais, solidamente guarnecido por um gradil de ferro, havia uma pequena abertura da qual emergia estranha caixa cinzenta. Circular, dividida em duas partes simétricas, girava macia, em torno de um eixo. E quando o fazia, o tilintar de um sino rasgava o silêncio. Roda dos Expostos*⁷.
- *A Roda dos Expostos era uma porta de grossa madeira sobre a qual se via uma janela ou fresta, mais alta do que larga, tapada por um meio cilindro também de madeira, apresentando uma face convexa e outra côncava. Na segunda, existiam duas prateleiras onde se colocava o enjeitado. Com suma*

facilidade, o meio cilindro girava no sentido vertical. Dando pequeno impulso, desaparecia da janela ou fresta a parte convexa do cilindro para dar lugar à parte côncava. Uma campainha, posta em comunicação com o aparelho giratório, servia de aviso à irmã de caridade para, principalmente, à noite, tirar da prateleira a criança abandonada¹⁸.

- *O edifício dá para a calçada e nada indica em sua fachada para que serve a não ser; talvez, o lugar onde as crianças são depositadas; e isso não chama a atenção do transeunte que não conhece o edifício, porque o vão da parede mal aparece. O que parece ser um vão estreito e ligeiramente oval na parede, numa moldura de pedra, é a parte exterior da 'roda', uma espécie de mecanismo giratório com três lados abertos na parte inferior. O lado externo fecha firmemente e é preciso um puxão firme para girá-lo e abrir as prateleiras para a rua. Quando se faz isso, um recém-nascido pode ser colocado numa das prateleiras; e quando a roda gira de novo, a criança é introduzida no interior do asilo, no que se poderia chamar de recepção e ao mesmo tempo soa um sino bem alto¹⁹.*
- *Esta Roda ocupa o lugar de uma janela dando face para a rua e gira num eixo vertical. É dividida em quatro partes por compartimentos triangulares, um dos quais abre sempre para fora, convidando assim a que dela se aproxime toda mãe que tem tão pouco coração que é capaz de separar-se de seu filho recém-nascido. Tem apenas que depositar o exposto na caixa, e ir-se embora sem que ninguém a observe²⁰.*

Ewbank, um dos fundadores da *American Ethnological Society*, dos Estados Unidos, deixou um diário sobre o cotidiano urbano do Rio de Janeiro de meados do século passado. Nele, descreve a visita que fez a uma Roda:

Tendo ouvido falar muito sobre a exposição diária de crianças e as facilidades que se dão a fim de que os que queiram livrar-se delas possam fazê-lo discretamente, resolvi ir observar o lugar de recepção. E isto, até há pouco, dava-se no Hospital, mas agora é numa rua quase deserta, para escândalo da Mãe Sagrada das Monjas, cujo nome leva. O engenho para receber as crianças consta de um cilindro oco e vertical, e girando em torno de um eixo. Um terço dele é aberto para dar acesso ao interior, e o fundo é coberto com uma almofada. O aparelho é constituído de tal modo que é impossível aos de dentro verem os do lado de fora. Caminhei por toda a extensão da Rua Santa Teresa sem perceber nada, mas voltando, uma placa, de apenas algumas polegadas sobre uma porta fechada de um edifício normal, chamou a minha atenção. A inscrição era clara: EXPOSTOS DA MISERICÓRDIA N° 30. Enquanto a lia, veio de dentro um rumor de confirmação. A única janela da fachada era próxima da porta e era, de fato, o receptáculo. O que eu tomara quando passei pela primeira vez, por um postigo verde, vi agora que era ligeiramente encurvado. Toquei-o, a sua abertura girou rapidamente. Hesitei por um momento, mas quando os moradores de uma casa do lado oposto abriram suas janelas para ver quem estava abandonando ali um enjeitado à plena luz do dia, bati rapidamente em retirada²¹.

A invenção dos cilindros rotatórios de madeira é atribuída àqueles usados nos vestibulos de mosteiros e conventos medievais, como meio de se enviar a seus residentes objetos, alimentos, mensagens, orações, promessas. Rodava-se o cilindro e os depósitos iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem os deixara. Através deste mecanismo, evitava-se todo contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, garantindo-lhes a vida contemplativa. Os mosteiros passaram a receber também os *oblatos puerorum*, isto é, crianças destinadas ao serviço de Deus, as quais, sendo “indevidamente” postas no cilindro, fizeram deste uso nascer a Roda dos Expostos.

As primeiras rodas de que se têm registro, destinadas especificamente à exposição dos infantis, foram encontradas na Itália do século XII, junto com a emergência das confrarias de caridade. Tais confrarias funcionavam circunvizinhas aos hospitais, para recolhimento e assistência aos pobres, peregrinos, doentes, leprosos, loucos, e também às crianças. Com estas ações, as confrarias realizavam as “Obras de Misericórdia”, que eram sete materiais e sete espirituais: *Visito-poto-cibo-redimo-tego-colligo-condo. Consule-carpe-doce-solare-remitte-fer-ora* — “Eu visito, sacio, alimento, resgato, visto, curo, enterro. Aconselho, repreendo, ensino, consolo, perdão, suporte, rezo”²².

O Hospital do Santo Espírito, em Roma, foi o primeiro a utilizar a Roda para a recepção de expostas, no ano de 1198²³; e no Hospital de Santa Maria in Saxia, também em Roma, nos anos de 1201 a 1204, organizou-se o primeiro sistema institucional de proteção à criança exposta, do qual a Roda constituía o centro de acolhimento, organização e funcionamento.

Em Portugal, a Ordem Régia de 1783 determinou que as rodas deveriam ser instaladas em cada cidade ou vila; sendo atribuição dos encarregados levar os recém-nascidos expostos ao magistrado da localidade, que os entregaria a amas-de-leite pagas com os recursos da Câmara Municipal. Muitas cidades portuguesas não estabeleceram suas rodas; de modo que, nas mais pobres, foi organizada uma espécie de “feira”, onde mulheres — chamadas “recoveiras” — levavam as expostas para as rodas das terras mais ricas: “havendo até algumas câmaras que pagavam as tais ‘recoveiras’, livrando-se assim do encargo de ter rodas”²⁴.

Na França, o Decreto de 1811 obrigou cada distrito a ter um estabelecimento para recolher as crianças expostas; e, em cada um, deveria haver uma Roda para recebê-las. O sistema da Roda tornou-se um modelo para a admissão dos expostos, tendo a França contado, ainda no mesmo ano, com 269 rodas espalhadas pelo país²⁵.

No Brasil, a Roda de Salvador foi aberta em 1726, junto à Portaria do “Recolhimento das Meninas”, na Santa Casa de Misericórdia. O objetivo dessa roda, conforme consta nas atas da Mesa dessa Santa Casa, era o de

(...) evitar-se o horror e a deshumanidade que então praticavam com alguns recém-nascidos, as ingratas e desamorosas mães, desassistindo-os de si, e con-

*siderando-as a expor as crianças em vários lugares imundos com a sombra da noite, e de quando amanhecia o dia se achavão mortas, e algumas devoradas pelos cães e outros animais, com lastimoso sentimento de piedade catholica, por se perderem aquelas almas pela falta do Sacramento do Baptismo*²⁶.

A segunda Casa da Roda foi criada em 1738, no Rio de Janeiro, com o objetivo declarado de “proteger a honra da família colonial dos nascimentos ilegítimos e a vida das crianças expostas”. A terceira e última Roda do período colonial brasileiro foi instalada na Santa Casa de Misericórdia do Recife, em finais do século XVIII; a qual, já no primeiro ano de seu funcionamento, contava com “quarenta meninos que têm sido recolhidos, e dados a criar a amas-de-leite”.

Com a Independência do Brasil, continuaram a funcionar as três rodas coloniais. Por determinação das *Ordenações Filipinas*, toda assistência às crianças expostas continuava sendo obrigação de cada Câmara Municipal; sendo tal encargo, desde o início das rodas, aceito com relutância pelas câmaras²⁷. A partir de 1828, com a promulgação da *Lei dos Municípios*, esta responsabilidade foi transferida para as assembleias legislativas provinciais; as quais determinaram a instalação da Roda e assistência às expostas em toda cidade onde houvesse uma Casa de Misericórdia.

Oficializou-se assim a Roda de Expostos nas Misericórdias, colocando-as a serviço do Estado; ao mesmo tempo em que a iniciativa particular era incentivada a assumir a criação das crianças, liberando as municipalidades. Com base neste espírito dual, filantrópico e utilitarista, surgiram novas rodas, como solução asilar de assistência, dentre as quais três na Província do Rio Grande do Sul: Porto Alegre (1837), Rio Grande (1838), Pelotas (1849)²⁸.

Com o século XIX, chegaram ao Brasil as influências das Luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, de novas formas de exercer a filantropia, e as teorias liberais. Aliada a tais influências, existia a condição das Santas Casas não conseguirem mais subsidiar os gastos com a assistência às expostas. Para contornar esta dificuldade e satisfazer as novas necessidades, as administrações provinciais, junto com os bispos católicos, trouxeram da Europa as “filhas de caridade” — religiosas tais como as Irmãs Vicentinas, as de São José de Chamberry, as Dorotéias, as Filhas de Santana, as Irmãs Franciscanas da Caridade e da Penitência.

“Um convite ao pecado sob o manto da noite”

Com essas medidas, o caráter de assistência às crianças expostas deixou, definitivamente, de ser uma ação descentralizada, a cargo das municipalidades e das confrarias de leigos, para se tornar uma questão centralizada de governo das províncias.

Ao mesmo tempo em que começava forte campanha para a abolição da Roda, com argumentos fundados no progresso contínuo, na ordem e na Ciência: a Roda passou a ser considerada imoral e atentatória aos interesses da Nação, por agregar filhos de prostitutas, produtos de uniões ilegais, crianças com defeitos físicos ou mentais; enfim “o resultado do estado de pobreza em que viviam os estratos mais baixos das populações”²⁹. No Brasil, sua extinção foi inicialmente pedida pelos médicos higienistas, alarmados com os altos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas dos expostos — em 1852, a cifra nacional era de 82%³⁰.

A Casa da Roda do Rio de Janeiro foi avaliada como mais um foco autóctone de mortalidade infantil, pela pobreza de suas instalações e meios de manutenção. Um higienista da época assim se pronunciou, perante a Imperial Academia de Medicina do Rio de Janeiro, em sessão de 6 de julho de 1886:

*Antes das estatísticas que com sumo cuidado obtivemos antes de procedermos à análise minuciosa dos dados existentes, guiados unicamente pelo coração, éramos partidários decididos das ‘rodas’”; depois do estudo o nosso espírito vacila e quase que afirma a inutilidade delas, se não for possível diminuir a sua mortandade excessiva e se a justiça pública não intervier para punir os crimes de infanticídio, principalmente por omissão, que muitas vezes encontram nas rodas um meio mais fácil de ocultá-los, entregando-lhes crianças semimortas, senão mesmo mortas*³¹.

O movimento contrário às rodas inseriu-se também nas lutas pela melhoria da raça humana, levantadas com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas; a literatura brasileira apontou a imoralidade da Roda, tal como fez Joaquim Manoel de Macedo, em *A luneta mágica*³²; e a eles agregaram-se os juristas, que propunham novas leis para proteger as crianças abandonadas e para corrigir a questão social emergente da adolescência infratora.

Exemplar desse movimento é a reportagem de Maia Neto, sob o título *Um convite ao pecado sob o manto da noite*³³ — publicada, com chamada de capa, no jornal *Diário de Notícias* de Porto Alegre, em 18 de janeiro de 1945, acerca do fechamento da Roda da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre e de sua substituição pela Maternidade — , onde pode ser lido:

A Roda dos Expostos já conheceu melhores dias. Tempo houve em que, noite após noite, por essa pequena abertura eram jogados os minúsculos párias da vida. A mão nervosa da jovem transviada (esfomeada, talvez) fazia girar o rústico cilindro. A sineta rompia o silêncio pesado levando à guardiã do hospital uma nova mensagem de vida, a síntese de um novo drama. Depois, o portoalegrense compreendeu que ‘a roda’ não era a carinhosa ‘mãe de todas as crianças’. Sentiu ser ela uma auxiliar discreta.

Um anônimo, a quem Maia Neto entrevistou para realizar a reportagem, falou assim sobre a Roda:

*Era o manto de misericórdia que acobertava os desgraçados espúrios e, no mesmo passo, era a mão de ferro destinada a tapar a boca da maledicência e evitar o zum-zum do escândalo. Foi o cofre que guardou para sempre, em sigilo inviolável, o epílogo de grandes dramas. Os enfeitadinhos eram trazidos altas horas da noite, enrolados num trapo ou num lençol que, às vezes ainda vinham salpicados de sangue gotejado do cordão umbilical atado às pressas na ânsia de dar sumiço ao intruso. Alguns traziam num pedaço de papel a indicação de um nome vago: José ... Maria, Antonio. Outros nem isso. Eram passageiros clandestinos atirados à praia do esquecimento. A Roda devia ter no frontispício a legenda de Dante: *Lasciate ogni speranza voi ch'entrate. Esperança de ser identificado. Sua voz ainda ressoa em nossos ouvidos. Dolorida. Como se cada um daqueles inocentes fosse um pedaço de si mesmo.**

Para o jornalista, na Roda terminavam “todas as histórias de fraqueza, de miséria, de pecado. Era tão simples. Bastava lançar a testemunha indiscreta, a boca para a qual não havia alimento”. Depois, podia-se “iniciar nova vida ou continuar na senda já trilhada”; da mesma forma como ocorria com aqueles que não tocavam mais a sineta e, mais recentemente, procuravam os *fasseures d'anges*: “Até parecia que não se pecava mais em Porto Alegre”!

Mas não era isso que acontecia: “Uma profissão nova estava ganhando adeptos em nossa capital”; por isto, “os encarregados dos Expostos não sabiam a que atribuir a ‘crise’ de crianças”. As rivais da Roda ofereciam uma série de vantagens: “a discipulação era a mesma”; “cortava-se o mal pela raiz”; era “evitado um longo período de fuga às vistas inquisitórias dos vizinhos”. “É verdade — escreve Maia Neto — que havia um certo perigo de vida muito desagradável”, e, “naturalmente, a morte da criança era inevitável, mas isso era o de menos”. A Roda foi assim “se desmoralizando” e, aos poucos, “sendo esquecida”. Os amigos da Roda — “pois muito os havia e até hoje há quem reclame sua volta” — lembravam com tristeza “o ano da graça de 1876, quando a sineta tocou nada menos de 196 vezes”.

E a Roda morreu?

“E a Roda morreu ...”. Até hoje, diz Maia Neto, “há quem se bata por ela. Mas está definitivamente morta”:

Morreu mesmo. E nem poderia ser de outra forma. Foi uma instituição que deu seus frutos ... em sua época. Depois se tornou anacrônica; nos tempos idos em que conheceu seu fastígio ela poderia ser, de fato, útil. Então os homens serviam-se de fios de barba para selar contratos. A mulher que usava pinturas era estigmatizada. O mais leve deslize, o olhar franco e simples de dois entes atraídos pela força suprema — um labéu eterno. E assim mesmo é

discutível. Afirmam-no as autoridades no assunto, daqui e de algures, que as rodas serviram mais como cúmplices discretas de crimes.

O Dr. Mario Totta, uma vez eleito Mordomo dos Expostos da Santa Casa, foi quem “encetou a luta sem tréguas contra ‘a mãe de todas as crianças’”; e de um seu ofício, “justificando a própria vitória”, o jornalista cita:

*Contra sua supressão altearam a voz, movidos, aliás, por sentimentos os mais nobres, partidários exaltados, que viam na Roda uma urna de caridade e um escudo de grande valia contra o escândalo e o crime; no outro lado formou luzida plêiade de espíritos de escol, condenando de modo formal a vetusta instituição a cujo ativo são encarregados malefícios de monta entre os quais avulta a separação definitiva que ela estabelece entre mãe e filho. Os primeiros aferram-se aos seguintes argumentos: a Roda previne o infanticídio, torna inviolável o segredo da desonra e desta arte, evita escândalos sociais de conseqüências incalculáveis. Ora, já de há muito tempo se verificara — na França principalmente — que a Roda longe de evitar os infanticídios antes os favorecia. Os **tours** de Paris recebiam mais cadáveres de recém-nascidos do que recém-nascidos vivos³⁴.*

As rodas sobreviveram ao século XX: a do Rio de Janeiro foi fechada em 1938; a de Porto Alegre, oficialmente, em 1940; as de São Paulo e de Salvador, somente na década de 1950 — sendo as últimas do gênero existentes nesta época em toda sociedade ocidental³⁵. As expostas deixadas nas treze rodas que funcionaram no Brasil foram, em sua grande maioria, filhos e filhas de escravas³⁶, os quais, tendo sido abandonados ali, passavam a gozar da condição de “libertos”³⁷.

Após a Lei do Ventre Livre³⁸, em 1871, os médicos higienistas constataram a diminuição do número de expostos; o Marquês de Lavradio, afirmou, em 1887, que esta diminuição dos expostos devia-se a dois fatores: 1. a redução do número de escravas que procuravam esconder os filhos nascidos da prostituição, inclusive com os próprios senhores; 2. a redução do número de escravas que eram obrigadas a expor os filhos para serem alugadas depois como amas-de-leite³⁹.

No Rio de Janeiro, registrou-se, de 1864 a 1881, um significativo aumento do abandono de crianças negras e pardas, justamente como conseqüência da Lei do Ventre Livre, já que a maior parte dos “ingênuos” continuou no estado de escravidão “de fato” até serem libertados, ao mesmo tempo que os escravos, em 13 de maio de 1888. Paralelamente ao crescimento do número de expostos negros e pardos verificou-se a diminuição, pela metade, do abandono de crianças brancas na Roda dos Expostos.

A Roda teria funcionado para: 1. evitar o “mal maior”, consubstanciado no aborto e no infanticídio; 2. defender a honra das famílias cujas filhas engravidavam fora do casamento; 3. como mecanismo para regular o tamanho das famílias, dado que não havia métodos eficazes de controle da natalidade.

Na França, foram partidários da Roda todos os defensores do poder jurídico da família: homens como Lamartine, A. de Melun, Le Play. Eles exaltavam sua “função purgadora dos desvios sexuais”; e, a fim de amenizar o excessivo número de abandonados, propunham: revalorizar o peso jurídico da família, restaurando os procedimentos de busca de paternidade, em desuso desde a Revolução Francesa; instaurar um imposto sobre o celibato; separar o registro dos indivíduos inscritos no quadro familiar do registro dos bastardos — os quais podiam ser destinados às tarefas externas de colonização, ou como substitutos dos filhos de família para o serviço na milícia.

Eram hostis à Roda os homens da chamada “filantropia esclarecida”, como Chaptal, La Rochefoucauld-Liacourt, Decpétiaux, partidários de uma racionalização da assistência pública e do desenvolvimento da adoção: “portanto, de uma primazia da conservação dos indivíduos sobre a preservação dos direitos do sangue”⁴⁰.

Desde o final do século XVIII, as administrações dos hospícios franceses começaram a “desconfiar que suas instituições eram objeto de um desvio fraudulento”, produzido pela utilização popular da Roda, que nada tinha em comum com sua destinação primeira: a retirada dos “objetos de escândalo”, que eram os filhos adulterinos. Necker, em *L’administration des finances de la France*, afirma que, sem dúvida, a Roda impedira “que seres dignos de compaixão fossem vítimas dos sentimentos desnaturados de seus pais”; porém,

*(...) insensivelmente fomos acostumados a ver os hospitais para menores abandonados como casas públicas onde seria justo o soberano alimentar e manter as crianças mais pobres dentre seus súditos; esta idéia, estendendo-se afrouxou, no seio do povo, os vínculos entre o dever e o amor paterno*⁴¹.

O sistema comportara “fraudes” e “abusos”: mães que levavam seus próprios filhos para a Roda e, em seguida, apresentavam-se na instituição oferecendo-se como amas-de-leite, de modo a receberem o pagamento mensal; senhores que mandavam suas escravas depositarem os filhos na Roda, para depois irem buscá-los a fim de serem amamentados com estipêndio e, finda a criação paga, continuarem com as crianças como escravas; amas-de-leite que não declaravam a morte das crianças à Santa Casa para continuarem recebendo os salários, como se as crianças estivessem vivas⁴²; “amas ‘externas’ [que] costumavam escravizar ilegalmente os abandonados”⁴³; tesoureiros desonestos que: “matriculavam” expostos já mortos; pagavam criadeiras inexistentes; forjavam listas de rações com preços exorbitantes; inventavam dotes às meninas expostas de idade inferior a 18 anos; faziam constar das despesas crianças que não tinham mais direito à pensão pela idade completa, ou que haviam ficado em casa das criadeiras, ou que já tinham sido adotadas⁴⁴.

Formadas no século XIX, na França, comissões de inquérito constataram um número considerável de filhos legítimos entre os expostos, ainda mais de-

pois da redução da mortalidade nos hospícios; mas, o mais grave, segundo os gestores, foi que não apenas as famílias legítimas abandonavam seus filhos por causa da pobreza, como também certas famílias os expunham para que fossem alimentados pelo Estado, arranjando-se para recebê-los de volta como nutrizas. Tal como é relatado por Terme e Maufalcon, em 1837:

Desde que a legislação regularizou a condição dos menores abandonados atribuindo um salário às nutrizas, uma nova espécie de exposição começou a aparecer repentinamente e ganhou, em pouco tempo, um desenvolvimento extraordinário. Agora, a mãe que expõe um recém-nascido na Roda de um hospício, não tem a menor intenção de abandoná-lo; separa-se dele apenas para retomá-lo alguns dias mais tarde, com a cumplicidade das mensageiras. Quando os hospícios ficaram sobrecarregados com um grande número de recém-nascidos, logo perceberam a impossibilidade de rodeá-los dos cuidados adequados no seu interior. Tornou-se indispensável recorrer a nutrizas do campo. As crianças lhes foram confiadas, estabelecendo-se um salário para esse serviço. Mensageiros levavam os recém-nascidos do hospício à mulher que devia amamentá-los e cedo estabeleceram-se graves desordens. Essas moças e mulheres do campo acreditaram que teriam vantagem em expor os seus recém-nascidos; se, através de entendimento com os mensageiros, pudessem se reapossar de seus filhos, isso significaria garantir meses de salário como nutrizas e, mais tarde, uma pensão. A fraude desafiava qualquer inquérito. Quando a mãe, impedida por algum fato particular, não ousava criar o seu filho em sua própria casa, algum vizinho se encarregava oficialmente do recém-nascido⁴⁵.

Em 1827, o ministro do Interior De Corbière baixou uma circular que prescrevia a transferência das crianças para um outro departamento, a fim de impedir as mães de amamentarem, como assalariadas, os filhos expostos na Roda, ou de os visitarem em casas de nutrizas, a cujos cuidados tinham sido confiados.

O resultado foi que, das 32.000 crianças transferidas, em dez anos, apenas 8.000 foram reclamadas por suas mães que as trouxeram de volta, e quase todas as outras morreram por causa destas transferências. Em 1837, De Gasparin sancionou o fracasso desta política, através de um relatório ao Rei, onde emitiu a idéia de substituir o recolhimento hospitalar por um sistema de assistência domiciliar para a mãe, o qual “significaria saldar junto à mãe os meses pagos pelo hospício a uma nutriz, em princípio estranha”.

A perda de iniciativa da administração, seguida dos desvios no sistema da Roda, fizeram com que o “segredo da origem” fosse trocado por um “sistema aberto”, o qual buscava desencorajar a exposição e atribuir o controle à investigação administrativa da situação das mães. Os efeitos da decisão de fornecer uma assistência financeira e médica às mulheres mais pobres, como também às “ímorais”, provocou um mecanismo implicado na “generalização desses tipos de serviços a todas as outras categorias de mães”, de modo que não se corresse “o risco de ser acusado de atribuir um prêmio ao vício”.

O que começou a ser dado como auxílio às mães solteiras, transformou-se num direito ainda mais legítimo para as viúvas pobres cheias de filhos; depois, para as mães de família numerosa e para as mães operárias — “a quem não se devia desencorajar da reprodução”. Esta espécie de “salário-família” emergiu, assim, no ponto de confluência entre uma prática assistencial, que estendeu o círculo de seus administrados, e “uma prática patronal do paternalismo, feliz em se livrar, em plano nacional, de uma gestão cujos embaraços eram iguais aos benefícios que propiciava”⁴⁶.

Daí decorreu a extensão do controle médico sobre a criação dos filhos de família popular, com o surgimento, em 1865, das primeiras “sociedades protetoras da infância” em Paris; as quais assumiam, como tarefas, garantir a inspeção médica das crianças colocadas pelos pais em nutrizas e aperfeiçoar os sistemas de educação, métodos de higiene e a vigilância das crianças das classes populares. Após estas medidas, os comitês patronais avaliaram que as crianças mais bem tratadas eram aquelas que dependiam da Assistência Pública, conforme um relatório de 1882:

*Apesar dos conselhos desinteressados dos médicos e das pessoas esclarecidas, a rotina, a teimosia brutal dos camponeses e os conselhos estúpidos das matronas, entretêm hábitos fatais para as crianças cuja higiene é muito mal dirigida; basta acrescentar um detalhe característico: é que as únicas crianças de boa saúde nos Departamentos pobres, crianças cuja mortalidade baixa a seis por cento, são os filhos de mães solteiras que conseguiram obter auxílios mensais do Departamento e que são controladas especialmente por um inspetor da prefeitura a quem temem e cujos conselhos escutam*⁴⁷.

No Brasil, as casas de Misericórdia não podiam mais abrigar todas as crianças que voltavam “da criação”; e a maioria delas não tinha para onde ir, ficando então nas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos. As administrações das rodas buscavam famílias que recebessem as crianças como aprendizes, no caso dos meninos, e como empregadas domésticas, no caso das meninas. Estas, devido à preservação da honra e da castidade, eram objetos das maiores preocupações: para elas foram criadas junto às maiores Misericórdias os recolhimentos “de Meninas Órfãs e Desvalidas” que estiveram sempre ligadas às casas da Roda.

Para os meninos, havia a possibilidade de serem enviados para as companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra — escolas profissionalizantes destinadas aos expostos, dentro de dura disciplina militar. Nestas companhias, os meninos viviam ao lado de presos, escravos e degredados; sua alimentação era à base de farinha de mandioca; e a maioria acabava definhando e morrendo.

No testemunho de um médico do Rio de Janeiro — que observou os meninos expostos do Arsenal da Marinha —, a maioria “comia terra” e tinha “o corpo enfraquecido pelos parasitas intestinais”: o menino entrava “robusto, ale-

gre, brincalhão, e bem nutrido” e começava “a definhar, emagrecer, tornar-se triste, melancólico e adquirir uma cor pálida, macilenta, terrosa, amarelada ... era a tuberculose que se aproximava”⁴⁸.

Na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, passadas a Revolução Farroupilha e a *cholera morbus*⁴⁹, as preocupações dos administradores do hospital eram duas: 1. reforçar as grades do “Asylo dos Alienados” para evitar que eles quebrassem os vidros; 2. preocupação com os Meninos do Arsenal, expostos na Casa da Roda, que, ao atingirem idade conveniente, conseguiam trabalho no Arsenal de Guerra. O provedor, marechal de campo Manuel Luiz de Lima e Silva, escreveu, à época:

*Para pôr um termo às travessuras dos menores do Arsenal de Guerra que nas enfermarias eram tratados e não se podia conseguir que estivessem em suas camas e só sim queriam vagar pelos corredores e quintal em desenvolturas e romperem roupas da casa e enquanto não se tratava de fazer a respectiva enfermaria designada no Regimento Interno, os fiz provisoriamente remover para um salão fechado que existe no fim do Asylo dos Alienados para, por este meio, podê-los conter, pois deveis saber que esses meninos que se acumulam nesta Santa Casa e mor parte sem terem moléstia alguma e só inventam enfermidades para vadiarem e não estarem sujeitos, pois quem está verdadeiramente doente não anda de pé, não corre e não quer brincar no quintal, além de estragarem roupas, utensis, sujarem paredes e riscar portas pintadas e fazer todos os danos próprios da infância desenvolta*⁵⁰.

Deslocamentos filantrópicos, assistenciais, de direito

A partir de 1860, no Brasil, foram criadas inúmeras instituições de proteção à infância “desamparada”, de caráter público ou privado, tais como: casas piás e seminários, para “cuidar na sustentação e ensino de meninos orphãos e desvalidos, afim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser uteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho”; também institutos de menores artesãos; asilos para a infância desvalida; colégios para as meninas enjeitadas; colônias agrícolas “orphanologicas”; etc.

Tais instituições combinavam a moral cristã da caridade e da filantropia utilitarista com o bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da Nação: ordens religiosas de caridade organizaram asilos e orfanatos por toda parte; os salesianos fundaram liceus de artes e ofícios; a Ordem de São Carlos instalou asilos para os órfãos e desamparados, filhos de imigrantes europeus.

A filantropia se fortalecia como modelo assistencial, fundamentado na Ciência, para substituir o modelo de caridade. Desde 1930, muitas associações foram criadas com base neste modelo para amparo e assistência à infância exposta, tais como a Liga das Senhoras Católicas, o Rothary Club, o Lyons Club, a

Associação Pérola Bygthon. A partir dos anos 60, estruturou-se a Fundação de Amparo e Bem-Estar do Menor, seguida da instalação, em cada Estado, da Fundação Estadual de Bem-Estar dos Menores.

Em 1988, com a Constituição Cidadã, inseriram-se os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos 50; e em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente fez com que o Estado assumisse a responsabilidade sobre a assistência aos desvalidos, tornando as crianças e os adolescentes “sujeitos de Direito”, pela primeira vez no Brasil⁵¹.

Em Porto Alegre, na década de 40 “surgiu algo de grandioso”, “um símbolo” — afirmava o jornalista Maia Neto, do jornal *Diário de Notícias*, descrevendo a Maternidade que viera ocupar o lugar da Roda:

Primorosamente instalada, servida pela dedicação de jovens enfermeiras especializadas e pelos sextanistas da Faculdade de Medicina e uma plêiade de médicos, para quem uma criança é mais do que um pedacinho de gente. Seu berçário onde cinqüenta e mais berços estão reunidos é cercado com vidro, temperatura constante, umidade controlada. Tudo científico. Tudo perfeito.

Os recém-nascidos prematuros, “isolados dos demais empreendem a luta tremenda e desigual pela existência”; e todos os “pequeninos enjeitados” são, a partir de agora, “filhos adotivos da Maternidade oficialmente considerados como tais”. Ao nascer, o enjeitado recebia

(...) no pulso minúsculo uma pulseira com um número — o número que orna o braço da mãe. Todos os dias há visita. Um pouco de saudade ... e muita fome. Vem com mais este companheirinho, deitado em comprida maca. Fazendo algazarra numa inconsciência deliciosa. E vai crescendo.

Quando a mãe está restabelecida, e se acha em condições de sair, o enjeitado “recebe uma caderneta que lhe informa ser considerado, até completar seu primeiro ano de idade, filho adotivo da Casa”. Sua “mamãe é levada para a cozinha da instituição onde recebe um curso completo que se poderia intitular: ‘Como alimentar meu bebê’”. Esta caderneta “contém os primeiros conselhos”; “uma ficha de identificação” e “espaço para as anotações periódicas”, já que a Maternidade “faz questão cerrada que o petiz [a] visite ao menos uma vez por mês”: “Controle de peso. Exame completo. E mais instruções para a mãe”. “É bem melhor do que a velha Roda”, avaliava a reportagem.

E os “casos complicados”? Estes continuam a existir: “Os homens e as mulheres são tão tentados quanto os de antigamente. Talvez até mais; se ceder (que Deus não o permita), como procederá”? É simples, pois a Santa Casa acabou com a Roda, “mas manteve viva a idéia que ela simbolizava”. A Roda “era um convite ao pecado”, um “convite ao abandono dos filhos”; hoje, “a Maternidade convida isso sim cada mãe — tenha ela a origem que tiver — a permanecer junto de seu filho”:

Ele merece, o pobre inocente, um pouco de sacrifício. Ela, se seguir o conselho, sentirá mais tarde, o manancial de prazer que isso lhe trará. Um prazer que nasce do próprio sofrimento. Da angústia das noites mal dormidas à cabeceira do doente. Do medo atroz de perdê-lo. Um prazer infinito que só os pais conhecem.

Para aquelas mães “que não quiserem conservar a criança”, a Maternidade oferece alguma coisa, ainda sigilosa :

Em lugar de se dirigir, alta noite, a um recanto afastado (e o era antigamente) para introduzir a criança em um orifício aberto na parede, vai em pleno dia ou manda alguém por si. E deposita seu filho nos braços do Mordomo dos Expostos ou de outra pessoa encarregada. Pode dizer, se quiser, o nome por que deverá ser chamado. Se desejar, dirá o seu próprio ou fará qualquer indicação que lhe permita, mais tarde, vir buscá-lo. Do contrário, não dirá nada. E nada lhe será perguntado. Entregará o pequeno e sairá pela porta que lhe deu entrada. Silenciosa! Cercada do sigilo acolhedor.

Então, a criancinha terá seu próprio destino: “A lei da oferta e da procura, sustentáculo do liberalismo econômico, tem sua aplicação nos setores mais estranhos. Até na Santa Casa”. Uma vez “de posse do pequeno, o Mordomo dos Expostos trata de assegurar-lhe um futuro”; trata-o se estiver doente; ajuda-o se necessário; e procura uma família em condições de proporcionar-lhe “uma infância feliz, como prólogo de uma existência útil”. A Maternidade examina, com cuidado, as famílias dispostas “a oferecer-lhe um lar e afinal o entrega”:


E essa escolha é bastante trabalhosa. Paradoxalmente, enquanto uns procuram desfazer-se de seus filhos, outros empenham tudo para conseguir ao menos um alheio. No momento, por exemplo, a Maternidade Mario Totta está com dezenove pedidos para o primeiro enjeitado que surgir: Casais sem filho. Que não querem ser tragados pela esterilidade assassina. Que desejam deixar após a si alguém que os recorde com carinho, que derrame uma lágrima por eles. Casais que dispõem de uma reserva imensa de afeto. Todos em disputa dos minúsculos párias da vida que a Maternidade redimiu.

Felizmente, afirma Maia Neto, “a vida oferece compensações”. Daqui a alguns anos, “quando esse enjeitado que os dezenove casais estão esperando”, visitar, braço dado com a mãe, as brancas salas da Santa Casa, “não saberá a qual das duas reverenciar com mais gratidão”. É que ele, “o pequeno miserável que a própria mãe recusou, dividirá seu afeto entre as duas que o acolheram”⁵².

Entrando na Roda

Por interesse analítico, regressemos à Roda — se é que dela já tínhamos saído; giremos o cilindro e entremos na Casa.

A Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, fundada em 1803, teve a Casa da Roda instituída em 1837, quando a Câmara Municipal comprometia-se a passar para a Casa todos os expostos sob sua responsabilidade, assim como “todos os bens móveis, semoventes, ou de raiz, direitos, acções e obrigações activas e passivas pertencentes aos Expostos deste Município para os administrar, e pôr a rendimento”⁵³.


 A **Casa da Roda de Porto Alegre** foi instituída pela Lei Provincial nº 9 de 22 de novembro de 1837, que, em seu artigo 7º, parágrafo 1º, determinava que o Hospital Militar passaria a alugar um espaço do Hospital de Caridade. Foi também fixada uma subvenção oficial à Santa Casa, no valor de 12 contos de réis. Além de tratar os presos pobres, a Irmandade teria a incumbência de criar os chamados “expostos”, geralmente filhos de mãe solteira. Para isso, a Mesa Administrativa instalou a Roda dos Expostos, uma engrenagem onde as mães deixavam as crianças, com a garantia de não saírem do anonimato. A Roda permaneceria na Santa Casa por mais de um século (cf. Guimarães, 1984, p. 22-3). O *Primeiro Compromisso da Santa Casa de Misericórdia*, datado de 1857, no Capítulo I, Artigo 6º estabelecia: “A Santa Casa Lusa se encarregará da criação e educação dos Expostos na forma já estabelecida, enquanto o Governo concorrer com a subvenção annual para as respectivas despesas, á que legitimamente esta obrigada, visto que não lhe é permitido dispor de suas rendas para outros fins alheios á sua instituição” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Centro de Documentação e Pesquisa — CEDOP, Livro — *Compromissos - 1827 a 1931*). Maia Neto (1945) afirma não se saber, com exatidão quando a Roda surgiu em Porto Alegre: “Quando as primitivas paredes da Santa Casa se ergueram, talvez ela já estivesse lá. Mas nada no-lo afirma”. O que se sabe é que, em 1814, quando foi eleita a primeira Diretoria da Santa Casa, o deputado Escrivão da Junta Real da Fazenda, Antonio Caetano da Silva, ocupou o cargo de Mordomo dos Expostos.


Escrita pelo Provedor de 1842, Saturnino de Souza e Oliveira, a *Apresentação ao Regimento da Casa dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Porto Alegre* afirma o seguinte:

A obrigação de prover á criação e amparo dos infelizes, que são abandonados ao nascer pela ingratidão de quem lhes dêo a existência, é uma das mais nobres e importantes que tem hoje a nossa Pia Confraria: encarregada desta delicada e benéfica tarefa pelo § 1º do art. 7 da Lei Provincial n. 9 de 22 de novembro de 1837, ella estabeleceu a Casa da Roda desta Cidade, que até hoje tem-se regido sem estatutos [...]; o pouco tempo que tenho tido a honra de presidir-vos, como vosso Provedor, me tem feito conhecer quam urgente é a


necessidade de darmos um Regimento escripto á Casa da Roda, de introduzir a Ordem, e a regularidade no seo serviço, para que desempenhemos nossa missão com maior proveito dos infelizes Expostos, da humanidade, e da Pátria na conservação destes seus filhos confiados aos nosso cuidados, e desvellos, [...]”⁵⁴.

Assim que era recebida no interior da Casa da Roda, quase sempre à noite⁵⁵, “a Rodeira”, que dormia junto à Roda, recolhia a criança e a entregava à “Regente”, com o enxoval ou qualquer objeto que trouxesse com ela. Esta examinava a exposta, prestando socorro imediato às enfermas e maltrapilhas, e colocava em seu pescoço uma pequena chapa numerada, de acordo com o “Livro de Matrículas”. Neste livro, anotava o número de entrada, sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde, o dia, a hora, o mês e o ano que fora achada na Roda. Apontava também o enxoval ou roupa, qualquer papel escrito, medalha ou sinal, pelos quais a criança pudesse ser identificada, se algum dia viessem buscá-la.

 **A Rodeira.** Conforme o *Regimento da Caza dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Porto Alegre*, de 1842 — o qual dispunha sobre a origem e fim da Instituição, a Administração, as pessoas empregadas no serviço, a maneira com que se darão a criar os meninos expostos, a organização e legalização das contas da Casa, as disposições gerais, etc. —, no *Capítulo III-Das Pessoas Empregadas no Serviço da Caza dos Expostos*, a “Porteira da Casa”, ou “Rodeira”, deveria ser “mulher de avançada idade, e de costumes honestos”. Competia-lhe conservar fechadas as portas da Casa dos Expostos “desde o pôr do Sol até o seo nascimento, e desde o meio dia até as 2 horas da tarde”, e durante “esse tempo os não poderá abrir, salvo se o Irmão Provedor, ou alguns dos Irmãos Administrativos quizer inspeccionar o estabelecimento, ou para chamamento do facultativo, ou pedido de remedios por motivos de doença repentina, ou outro caso extraordinario”. Durante o dia, a Rodeira residiria junto à porta da entrada do estabelecimento, e dormiria de noite nas imediações da Roda. Quando a sineta da Roda tocasse, deveria “ser diligente em tirar da Roda os meninos expostos, a qualquer hora que nella seião lançados, e fazer sem demora entrega delles a Regente com o enxoval e qualquer objecto escripto, ou distinctivo que trouxerem consigo” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. CEDOP. Regimento de 1842, Secção 3ª, Art.23, Art.29, p. 13-4).

 **A Regente** se nomearia por ser uma mulher honesta, prudente, de avançada idade, que soubesse ler e escrever. Receberia ordenado com direito à cama, alimento e roupa lavada. Cabia-lhe advertir e repreender os demais empregados, seus subordinados, sempre que tivessem conduta irregular. Assistiria pessoalmente ao refeitório, obrigando a todos guardarem silêncio e ordem, e dando “Graças a Deus” no fim de cada refeição. Também competia-lhe, conforme o Artigo 27, § 5: “Ter cuidado em evitar que as crianças lançadas na Roda se demorem nella por muitas horas e fazel-as immediatamente assistir de todos os

socorros necessarios, tendo em vista que do seo zelo nesta parte póde muitas vezes depender a salvação da vida de alguns innocentes, que são expostos maltratados e enfermos”. § 6 — “Lançar ao pescoço de qualquer criança, logo que seja tirada da Roda, o numero correspondente (que lhe será fornecido em pequenas chapas de marfim, tartaruga ou prata, pendente de um cordão de retroz) e formar o competente assento de sua entrada em quaderno do respectivo mez, para esse fim destinado, declarando o numero que lhe competir, o seo sexo, côr, e idade, que mostrar ter, se entrou com saude ou enferma, o dia, hora, mez e anno, em que foi achada na Roda, o enxoval em que veio envolta, qualquer signal que possa ter em seo corpo, para o que a examinará com attenção, e todo e qualquer escrito, ou distinctivo, que a tenha acompanhado, e por onde se possa reconhecer, se algum dia vier a ser procurada, [...]”. § 7 — “Cuidar desveladamente em que as crianças se jão lavadas a horas regulares, e se conservem sempre limpas e vestidas com roupas enchutas e asseidadas, e as camas tambem estejão enchutas, e as meninas calçadas, logo que andarem” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. CEDOP. Regimento de 1842, p. 12-3).

 **Registros.** Nos arquivos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre encontram-se três tipos de registros, manuscritos, para matricular as crianças expostas:


1º. Livros de 200 folhas, sendo cada uma delas dividida em colunas, com o seguinte tipo de registro, como se pode ver nos exemplos: 1) *Anno* - 1838 // *Mez* - Julho // *Dia* - 1º // *Numero das matriculas* - *Antiga* [em branco] / *Actual* - 14 // *Nomes* - Maria Angelica // *Circunstancias da Exposição* - Foi exposta na Roda no 1º de Julho de 1838 ás 7 horas da noite. Trouxe um coeiro velho de baeta cor de sangue de boi, dois pedaços de chita velhos, hum lencinho branco uzado, hum timão de chita novo, e huma camiza uzada, com babado de cassa, velha. // *Baptismo* - Foi baptizada na Capella do Senhor dos Passos, em 15 de julho de 1838. Forão padrinhos Antonio Francisco Peixoto e D. Elizia da Costa Reiz. // *Destinos* - *Primitivo* [em branco] / *Secundário* [em branco] / *Final* - Foi entregue a D. Leonor, filha do falecido Visconde de Pelotas. 2) *Anno* - 1846 // *Mez* - Agosto // *Dia* - 23 // *Numero das matriculas* - *Antiga* - 209 / *Actual* - 332 // *Nomes* - Francisca Romana // *Circunstancias da Exposição* - Pelas 11 horas da noite de 23 de agosto de 1846 lançarão na Roda uma menina de côr branca que parecia ter 15 dias de nascida. Trouxe no vestido: 2 caixas de baeta amarela, 1 pedaço de uma fina manta, 1 sinteiro de chita forrado de marfim, com um signo de Salomão feito com linha. // *Baptismo* - Batizara-se em 6 de setembro de 1846. Forão padrinhos Manoel Gonçalves Ferreira de Britta e Eulália Marca do Nascimento. // *Destinos* - *Primitivo* - Foi entregue para crescer no Sentrovinhais Maria de Jesus em 24 de agosto de 1846. *Secundário* [em branco] / *Final* - Falleceu em 21 de abril de 1847. Na coluna *Destinos*, encontram-se os seguintes exemplos, retirados de matriculas de outras crianças expostas: a) *Primitivo*: “Entregou-se para crecer, a Manoel Ferreira Saldanha residente no Districto de Viamão”. b) *Secundário*: “Regressou á Casa da Roda por haver completado a idade de 8 annos, no 1º de julho de 1846”. c) *Final*: “Ficou em poder da Creadeira”; “Cazou em 9 de setembro de 1854, com José Alves da Silva”; “Falleceu em 21 de agosto de 1839” (esta columna *Final*, com a fórmula “Falleceu ...”, apenas variando as datas,


é a mais freqüente) (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. *Matricula Geral dos Expostos* (1830-1857).


2°. A partir de 1860, a matrícula dos expostos na Roda modifica-se, sendo aberto um outro tipo de livro, em que o registro é descritivo, feito em um único texto, tendo desaparecido as antigas colunas, tal como o seguinte: 1) “Nº 1.232 - Balbina Pereira. Foi lançada na Roda pelas 9 horas da noite, e de côr branca e recém nascida, na noite de 2 de abril de 1865. Trouxe a seguinte roupa: camisa de marfim com renda na gola e punhos, 3 timões, 2 de chita rosa, e um de cassa em chita com florzinhas miudas roxas, um corô de baeta rosa e vermelha e dobrado de chita rosa, um pedaço grande de baeta felpuda, escarlate vermelho. Sinteiro de chita rosa debroado de fustão branco, 2 babadores de fustão branco, 4 tocas, 2 de cassa de salpicos branco e com renda, 1 de fustão branco e outro de filô. Acompanhava uma carta que assim dizia: Ilmo. Sr. Mordomo das Expostas. Circunstancias especiaes fazem com que por algum tempo os Paes d’esta innocente se veção privados de poder cumprir para com ella, os sagrados deveres que a natureza lhes impöz; porém confiando elles que esse pio estabelecimento cheio de caridade no desempenho de uma funcção como esta, substitua perfeitamente aquelles. Por tanto, pedem a V.S. que como Paes tomem a si esta innocente prestando-lhe todo o precizo para sua criação e educação, que elles esperão um pouco mais tarde, mudadas as circunstancias tirarem sua infeliz filha e pagar todas as Despezas que com ela forem feitas. Ella ainda não foi baptizada, e, para que seja conhecida pedem para lhe servir de Padrinhos: a Exma. Snra. D. Balbina Palmeira e seu ermão o Capitão José Maria Fontoura Palmeira. Baptizou-se no dia 10 de abril de 1865 e foram padrinhos os mesmos. Deu-se para crear no mesmo dia que o dia 10 para José Henrique Corrêa morador na aldeia dos Anjos. Falleceu em 20 de abril de 1865 (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. *Livro 2 — Entrada de Expostos — 1860-1868*, p. 103).

3°. Para os “expostos maiores”, ou seja, os meninos de 7 anos e as meninas de 8, que eram devolvidos à Casa, era feita nova Matrícula em livros [dos quais só restam algumas folhas, integrantes do livro de 1838 a 1850], cujas colunas continham os seguintes itens: *Época da exposição// Folha do Livro de Matrícula// Nº.// Reconhecidos por seus pais// Adoptados por filhos// Entregues ao Governo// Cazarão// Fallecerão// Ficarão em poder das creadeiras// Observações* (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. *Matricula dos Expostos Maiores feita em virtude do Artigo 42 da Secção 2ª do Regimento de 19 de dezembro de 1842*).

Depois de registrar a exposta, a Regente designava a “Ama-de-Leite” e a “Ama-de-Criação”, encarregadas de seu tratamento. No outro dia, o Médico ou Cirurgião examinava o enjeitado, anotando todos os sinais e marcas, vacinando se fosse necessário. Então, o “Irmão Mordomo” fazia batizar o innocente para que não morresse nem crescesse pagão.

 As **Amas-de-Criação** eram selecionadas da classe das expostas, de preferência as maiores de idade, que assim ajudavam a cuidar dos menores, auxiliando as **Amas-de-Leite**; estas eram pagas para amamentarem os lactentes, que permaneciam na Casa da Roda, evitando-se que duas crianças mamassem na mesma ama (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP, Regimento de 1842, Secção 4ª — *Das Amas de Criação e Amas de Leite* —, p. 14). As **Amas-de-Leite** empregadas no estabelecimento que “apareção gravidas, ou o Cirurgião da Casa declare que o seo estado sanitario é prejudicial aos Expostos, que tem de amamentar’ deveriam ser despedidas pelo Irmão Mordomo (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP, Regimento de 1842, Secção 2ª — *Dos Deveres, e Atribuições do Irmão Mordomo* — p. 6).

 O **Irmão Mordomo** “é o primeiro Funcionario da Casa dos Expostos, e sobre elle prega a maior responsabilidade do governo administrativo, economico, e interno da mesma Casa, como seo primeiro Fiscal”. Ele desempenhava tarefas administrativas, econômicas e fiscais, sendo responsável pela limpeza e asseio dos inocentes. Distribuía as tarefas e fiscalizava a alimentação, zelando para que não faltasse o necessário para o pessoal do estabelecimento e para que os gêneros destinados ao alimento das amas-de-leite fosse adequados e promovessem abundância de leite. Informava sobre os requerimentos das pessoas que pretendiam adotar algum enjeitado; além de despedir as amas-de-leite que engravidassem, porque teriam que amamentar o próprio filho. Mensalmente, deveria inspecionar as casas das criadeiras na cidade. Pelo Art.16, §1, ao Irmão Mordomo compete: “Empregar o maior zelo para que se conserve no estabelecimento a melhor ordem e regularidade, de que muito depende a sua propriedade, para que todas as pessoas nelle empregadas se jão exactas no cumprimento dos seos deveres, e obrigações, para com os innocentes orphãos confiados aos seus disvellos, e tendo sempre cuidado, em que se jão bem tratados tanto no alimento necessario, como no vestuario, curativo e asseio, e em que o edificio, moveis e utensilios se conservem sempre no melhor estado de limpeza, que for possível, as camas enxutas, e asseiadadas, e as roupas bem lavadas” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP, Regimento de 1842, Secção 2ª — *Dos Deveres, e Atribuições do Irmão Mordomo* —, p. 5-7).

 **O Batismo.** Batizar as crianças expostas era uma das atribuições do Irmão Mordomo, junto com a de mandar vaciná-las: “Fazer baptizar os Expostos, logo que entrarem na Roda, de forma que não venhão a fallecer, nem se deem a crear antes de receberem o Baptismo; e fazer vaccinar os que se acharem em idade, e estado de poderem receber a vaccina” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP, Regimento de 1842, Secção 2ª — *Dos Deveres, e Atribuições do Irmão Mordomo* — p. 6). Mattoso (1996) identificou o batismo de crianças escravas — “crianças com mães, crianças sem mães, crianças crioulas, pardinhas, cabras ou mulatinhas”, tanto de escravas africanas quanto de escravas crioulas —, como uma das estratégias que, através do sistema do


“compadrio”, possibilitava: 1) integração na comunidade escrava e na de seu senhor; 2) promoção social; 3) sobrevivência na sociedade brasileira escravocrata. “Nascido, o escravo nenê é batizado sem muita demora. A escolha do padrinho e da madrinha é o resultado de estratégias de promoção social bastante parecidas àquelas encontradas entre os livres e os libertos, porque a responsabilidade dos padrinhos perante a criança alarga-se também à mãe desta, que se tornará comadre. O compadrio consolida e estende os indispensáveis laços de solidariedade que permitem aos escravos sobreviver no meio de uma sociedade hostil e, às vezes, se libertar”. Os padrinhos eram escolhidos entre a população livre, liberta e escrava, embora tenha sido possível notar uma nítida preferência na escolha de pessoas da mesma etnia ou da mesma cor que a mãe: “Estas pessoas devem ser influentes e mesmo se não possuem grandes cabedais, devem pelo menos ter bons relacionamentos e gozar de prestígio, na comunidade” (ib., p. 89-90). Exemplos recolhidos em Salvador, Bahia, do século XIX: 1) “é por ter sido comadre da já vendida nagô Maria que a africana, nagô, liberta, Mariana Joaquina do Espírito Santo, solteira, com um filho vivo, que comerciava com fazendas, liberta em testamento sua afilhada Rosa, crioula, com 13 anos de idade”; 2) em 1881, “uma outra africana liberta com nome de Ana Joaquina mostra-se muito generosa na hora de sua morte: ela deixa liberta uma escrava chamada Carlota e um rosário de ouro de lembrança à sua afilhada Umbelina, que é crioula livre” (ib., p. 88-9).

Um das preocupações centrais do sistema da Roda para com a exposta era a de providenciar sem tardar seu batismo, “salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho — fato muito corrente — que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado”⁵⁶. Nos arquivos da Roda de Porto Alegre, a maioria dos escritos examinados dizia que a criança ainda não fora batizada e pedia que o fizessem, tais como estes:

- **Antonio Maria.** *Foi exposto na Roda em 4 de Fevereiro de 1841, acompanhava-o hum bilhete em que pedião fosse baptizado com o nome de Antonio M^a, para por ele ser procurado.*
- **Maria da Conceição.** *Foi exposta na Roda em 2 de março de 1841 pelas 9 horas da noite. Trazia hum escripto do theor seguinte: Roga-se á Ilma. Snra. Directoria da Roda dos Expostos, que por beneficencia aceite essa menina; e não estando ella ainda baptizada, quando o for, se chamará Maria da Conceição a fim de que possa seu Pae, recebel-a e felicital-a.*
- **Germano.** *Ás 10 horas da noite de 2 de março de 1854 foi lançado na Roda desta Santa Caza da Misericordia hum menino de côr branca que parecia ter oito dias. Acompanha hum bilhete que dizia não ter sido baptizado.*
- **Francisca.** *Ás dez horas da noite de 14 de abril de 1856, foi lançada na Roda desta Santa Caza da Misericordia huma menina recém nascida e de cor branca. Vinha pobremente vestida e acompanhava hum bilhete que declarava não ter sido baptizada esta innocente e pedião á Regente que a não desse a crear para fora do estabelecimento⁵⁷.*

Quando era registrado, nos escritos deixados junto à exposta, que ela fora batizada, mas os responsáveis pela instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade do Batismo anunciado, batizavam-na de novo, *sub conditionem*, como decretavam as Leis do Direito Canônico.


Após o Batismo, a criança era dada a uma “Criadeira” — desconhecendo-se os critérios com os quais eram selecionadas algumas das expostas para serem criadas na própria Casa da Roda; a qual, em troca de pagamento, responsabilizava-se a cuidar do menino até os 7 e da menina até os 8 anos, devolvendo-os para a Casa⁵⁸.

 **A Criadeira.** “A criadeira, verdadeira profissional, cuidava em sua casa de um exposto, contratando a ama-de-leite, que poderia ser uma escrava alugada, conforme os numerosos anúncios em jornais da época. A criadeira recebia ordenado mensal até a criança completar 7 anos, sendo varão e até 8 anos sendo fêmea. Se a criadeira não entregasse o exposto até 3 meses depois de expirar estes prazos, ficaria responsável por sua criação gratuita até os 12 anos, quando passaria o cargo aos juizes de Órfãos” (Flores, 1985, p. 51). O Irmão Mordomo da Casa da Roda de Porto Alegre devia “Informar os requerimentos das pessoas que pedirem Expostos para crear, certificando-se primeiro da sua capacidade, e da testemunha de abonação que deverá assignar taes requerimentos, e fazer a entrega do Exposto, quando o obtiver por despacho do Provedor. Sendo a pessoa residente na cidade, ou nos suburbios, antes de informar o requerimento, poderá exigir que lhe seja apresentada a ama que tiver de amamentar o Exposto pertencido, e fazel-a examinar pelo Cirurgião da Casa, e pela Regente, empregando quanto estiver da sua parte em evitar que pessoas sem consciencia, que vão ser entregues a amas infeccionadas que dêem a beber a estes infelizes o veneno de seos males”. Além disso, também era sua obrigação: “Inspeccionar cumulativamente com os outros três Irmãos Administrativos da Casa, o tratamento que as criadeiras dão aos Expostos, distribuindo com elles as cazas de criadeiras da cidade, e seos suburbios, que deverão visitar ao menos uma vez por mez, e dando parte ao Provedor dos que olharem mal tratados para serem tirados e recolhidos ao estabelecimento”. (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP, Regimento de 1842, Secção 2ª — *Dos Deveres, e Atribuições do Irmão Mordomo* — , § 7 e § 9, p. 7). Integram o acervo de *Documentos Avulsos* do CEDOP da Santa Casa, as *Guias de Entrega dos Expostos às Criadeiras - 1843 a 1910*, arranjadas em doze maços: são formulários impressos, com lacunas a serem preenchidas no momento da entrega, conforme modelo transcrito: “CASA DOS EXPOSTOS DE PORTO ALEGRE - Exposto nº 1378 — Lydia / A fls. do Livro 2º de Matrícula dos Expostos menores de 7 a 8 annos de idade fica feita a competente carga a Claudina Rosa da Conceição moradora na Aldea dos Anjos da menina Lydia de cor branca idade recém nascida exposta a 3 de dezembro de 1867 que recebeu para criar de hoje em diante, e com esta Guia haverá do Tesoureiro desta Casa a quantia de 10\$000 réis por mês até os 18 meses de idade do dito exposto que completa em 2 de junho de 1869 e

daí em diante a quantia de 5\$000 também mensal até completar oito annos que findam a 2 de dezembro de 1875. Casa dos Expostos da Leal e Valorosa Cidade de Porto Alegre aos 5 dias do mez de dezembro do anno de 1867. / O Escrivão José Maria Alvarez. O Mordomo Joaquim Balbino Cardoso”. Encontram-se também anotações no livro *Registros dos Termos de Entrega dos Expostos às Criadeiras - 1869 a 1934*, organizadas em 01 volume, e todas seguem o seguinte *Modelo*: “Termo de Entrega da exposta Adelaide de Souza Guedes, sob nº 1418, a D. Joaquina Amalia da Câmara e Mello. / Aos vinte e nove dias do mês de janeiro do ano de mil oitocentos e oitenta e quatro na Secretaria da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, Capital da Província de São Pedro do Sul, achando-se presentes o Ilustríssimo Sr. Capitão Norberto Antonio Vasques, Provedor da mesma Santa Casa, e o Sr. José Antonio Lopes Mendes, servindo interinamente de Mordomo da Repartição dos Expostos, compareceu a Ilustríssima Sra. D. Joaquina Amalia da Câmara e Mello, que tendo requerido para se lhe fazer entrega da exposta Adelaide de Souza Guedes, de nº 1418, de 15 anos de idade, vinha assinar o presente termo de responsabilidade, pelo qual se obriga a receber a dita exposta, educar, sustentar, vestir e curá-la em suas enfermidades, tendo como se fosse sua própria filha, sem que por todos estes encargos lhe reste direito a exigir indenização alguma desta Santa Casa ou da referida exposta, além dos serviços que esta lhe possa prestar, bem assim, não poderá sob pretexto algum, passar da dita exposta ao domínio de outra qualquer pessoa, sem expressa e terminante licença da Provedoria ou da Mesa da Santa Casa. Tem a mencionada exposta o pecúlio de um conto quatrocentos noventa e dois mil, cento e sessenta réis (1:492\$160) depositado no Banco da Província e Caixa Econômica, cujas cadernetas ficam arquivadas na Santa Casa. E de como se obriga a cumprir e guardar como acima dito, mandou o Ilmo. Sr. Provedor, por despacho desta data, lavrar o presente termo, que assina com o Irmão Mordomo dos Expostos e peticionária, perante mim Luiz Antonio Correa, escripturário da Repartição dos Expostos que o escrevi. / Norberto A. Vasques / José Antonio Lopes Mendes / Joaquina Amalia da Câmara e Mello” (cf. Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP, 1997, p. 198). Os *Requerimentos*, que solicitam expostos para criar, abrangem o período de 1840 a 1918 e estão arranjados em 2 maços. “Tratam de pedidos e solicitações diversas, contendo informações e/ou encaminhamentos, e acompanhados de pareceres, despachos e outros documentos em anexo”. São exemplos: 1) “Sem data — Doc. 1 — Trata do pedido de Maria Cândida D’ Oliveira Boenavides para criar um exposto, pois possui uma escrava, da nação Angola, com muito bom leite. Sem parecer ou despacho. / Doc. 2 — Trata do pedido de Sinhorinha Maria de Jesus para criar um exposto, pois tem uma preta ama de leite e sem cria. Com o atestado de capacidade”. 2) “1841 — Doc.1 — Trata do pedido de Luiz Antonio Fagundes, morador na Ponta Grossa, para matricular e pagar-lhe a criação de um menino recém-nascido, exposto em sua casa, no mês de junho de 1838, tendo-o batizado no mesmo mês, com o nome de Serafim. Justifica que não o trouxe para matricular antes, porque a cidade estava em sitio, e o seu lugar de residência sempre esteve cercado e muito freqüentado pelos rebeldes, permitindo apenas que ele

batizasse o menino. Com o despacho do Provedor de 19/06/1841, de que seja matriculado o exposto, mas devendo-se-lhe pagar só daí em diante. Acompanha a certidão de batismo”. 3) “1843 — Doc. 1 — Trata do pedido de Antonio Miz (sic) dos Santos, de outra exposta para ser criada em sua casa, visto a que tinha em sua companhia ter atingido a idade de 7 anos, apresentando-a ao estabelecimento para que seja educada na forma determinada. Com o despacho favorável do Provedor de 02/01/1843”. Doc. 35 — Trata do pedido de João Pedro Ladislao de Figueiredo Lobo para receber uma exposta, dando-lhe educação e todo o necessário, sem receber quantia alguma pela criação, visto ter um Colégio de Educação de Meninas. Com o parecer do Mordomo dos Expostos e o despacho favorável do Provedor de 20/10/1843”. 4) “1858 — Trata do pedido de José Rodrigues Garcia do exposto de nome Domingos, com a idade de 7 anos, para ter em sua companhia e educá-lo, como se fosse seu próprio filho. Com o parecer do Mordomo dos Expostos e o despacho favorável do Provedor de 09/09/1858” (ib., p. 211-53). Em um relatório de 1884, o Irmão Mordomo Vicente José de Barcelos Júnior mostrava-se preocupado com a sorte dos enjeitados, criados fora do estabelecimento: “As criadeiras que se apresentam oferecendo os seus serviços e muitas vezes empenhando-se para a obtenção dos expostos, existem em quantidade tal que são demasiadas para os filhos da Roda. O espírito da ganância, o desejo de auferir a mensalidade dada pela Santa Casa, é que as leva, na sua quase totalidade, a procurarem este meio de vida. Pobres quase sempre, as criadeiras sustentam-se com o dinheiro dos enjeitados e não é raro vê-los enfezados, raquíticos, mal vestidos e famintos, porque para eles são somente os sobejos e restos de suas mães adotivas. Muitas chegam mesmo a deixá-los morrer de fome ou pelo abandono e falta de cuidados, continuando no entanto a perceber a gratificação mensal, para o que empregam os meios necessários de iludir nossa fiscalização. [...] estas crianças são como escravos, maltrapilhos, imundos e ignorantes, ocultando em suas almas um criminoso ou um vagabundo do futuro” (Flores, 1985, p. 55-6, citando o Relatório do Irmão Mordomo Vicente José de Barcelos Júnior).

Os meninos devolvidos pelas criadeiras iam para o Arsenal de Guerra aprender uma profissão; enquanto as meninas ajudavam a cuidar dos menores, como amas-secas, estudavam bordado, costura e as primeiras letras, e recebiam um dote quando chegavam aos 18 anos para se casarem. Estas “recolhidas”, como passavam então a ser chamadas, viviam isoladas, sendo expressamente proibida qualquer comunicação sua com o mundo exterior, e as raras visitas ocorriam sempre em presença da Regente.

 **A Professora.** No *Regimento Interno da Santa Casa de Misericórdia da Cidade de Porto Alegre*, de 1882, no Art.94, do Título VI, Cap. 18°, *Da Mordomia dos Expostos - Repartição Anexa Encarregada da Criação e Educação dos Expostos*, dentre outros empregados, constam as obrigações da Professora: “A professora encarregada de ensinar as expostas recolhidas á Casa da Roda tem

as obrigações seguintes: 1ª. Comparecer na Casa da Roda, todos os dias que não forem de guarda ou santificados, das nove da manhã á uma hora da tarde, podendo ser espaçada ou alterada a hora da sahida, se assim o entender conveniente o Mordomo. 2ª. Dar parte, todos os fins de trimestre, do adiantamento das expostas e da maneira por que se portão, quer quanto ás lições, quer quanto á conducta na aula. 3ª. Fazer o pedido do que for preciso para a aula para ser assignado pela Regente” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. Regimento Interno de 1882, p. 37-8). Flores (1985, p. 52) registra que, a partir de 1868, as meninas expostas recolhidas na Casa da Roda, recebiam nos dias úteis lições de primeiras letras e lições de costura, aos cuidados da professora Belmira Joaquina da Rosa.



O isolamento. O Regimento de 1842 da Casa da Roda de Porto Alegre, em seu Art. 46, Secção 3ª do Cap. III, estabelecia: “É absolutamente prohibida na Casa da Roda a communnicação com pessoas de fóra á excepção das que a ella forem por motivo da criação dos Expostos: as pessoas que a ella forem a titulo de visitar alguma das empregadas da Casa só poderão ser recebidas na salla da Regente com licença desta” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. Regimento de 1842, p. 19).

Depuração disciplinar

Conjugados, os dispositivos da Roda e do Batismo configuravam o ingresso da criança em uma nova vida de salvação e decretavam, pelo mesmo ato, a morte de sua antiga identidade.

Através da Roda, as expostas entravam em outro espaço não mais desordenado e sujeito aos fados, como o da exposição indiscriminada, mas em um espaço cujo esquema suscitava um policiamento tático e efetivava seu disciplinamento — certamente, não tão rígido quanto o da educação escolar que a substituiria na lidação com o corpo infantil.

A criação do dispositivo da Roda e a institucionalização de seus mecanismos incitaram o recolhimento das crianças; o impedimento de identificar os genitores; uma especificação da prática de expor em relação às diversas formas de infanticídio e de outros modos de exposição. A expectativa de que a criança seria recolhida “em vida” afastou esta prática daquela do infanticídio, sem que fosse necessário entregar a sorte dos filhos “nas mãos de Deus, já responsável pelo nascimento”, elidindo a intenção de matar, tal como a prática da sufocação havia feito⁵⁹.

Dava-se assim a entrada do infantil num eixo de preocupações que conferia outra racionalidade à exposição: a piedade pelas expostas justificava os procedimentos de acolhimento, mas não a tolerância que lhe era correlata.

O anonimato dos expositores era mantido, inclusive através de procedimentos legislativos, ocorrendo em cada localidade uma responsabilização coletiva pelo custeio da criação dos enjeitados. Uma das justificativas para preser-

var este anonimato foi a defesa da vida das crianças, pois acreditava-se que não as identificando possibilitava-lhes outra alternativa que não fosse o infanticídio ou o aborto⁶⁰.

Presidindo a sessão da Câmara da Vila de Nossa Senhora do Desterro⁶¹, em 22 de agosto de 1812, o Juiz de Fora, Dr. Francisco Lourenço de Almeida, propôs o estabelecimento de uma casa com Roda, assegurando que tal tipo de casa seria um dos “mais eficazes remédios” para evitar

(...) os infanticídios dos miseráveis inocentes que têm a infelicidade de deverem o seu nascimento à desordenada licença do deboche e da luxúria, e sendo informado da pouca ou nenhuma atenção que até o presente tem merecido um objeto de tanto peso e ponderação quanto é o interesse que ao Estado resulta do aumento da população [...] principalmente onde esta ainda jaz no seu berço; propunha por isso ele Ministro a ser da maior importância erigir-se nesta vila uma Roda dos enjeitados, sendo colocada em um sítio escuro retirado e mais apto para a culta recepção dos referidos inocentes⁶².

Diante das finanças precárias da municipalidade, o Conselho Municipal de Desterro decidiu que fossem “convocados por Edital a nobreza e o povo da vila”, para deliberar se a Roda “era ou não de pública utilidade e necessidade”; assim como, se era ou não útil que “à Sua Alteza Real se pedisse algum novo imposto sobre exportação de gêneros desta Ilha” para atender as “despesas dos filhos da falha”⁶³.

A Roda salvava não apenas essas filhas da falha humana e do deboche, como também suas mães, cuja mortalidade devida aos abortos era mais elevada do que a ocasionada pelos partos; além de positivar a honra do chefe de família bem como a da família, como instituição.

A alta mortalidade das crianças que eram abrigadas nas casas da Roda — “morreram, antes de um ano, mais de 90% das crianças abandonadas no asilo de Rouen, 84% em Paris, e 50% em Marselha”⁶⁴; das 8.086 crianças, recebidas pela Casados Expostos do Rio de Janeiro, entre 1861 e 1874, morreram 3.545⁶⁵; entre 1911 e 1912, na mesma casa faleceram 68% do total das crianças⁶⁶ — possibilita situar a Roda menos como um mecanismo de salvação da vida infantil, e mais como um mecanismo de depuração moral, destinado ao governo dos costumes das populações.

1. Depuração da consciência: desestímulo às práticas do aborto e do infanticídio; eliminação do espetáculo de crianças mortas nos espaços de circulação pública. 2. Depuração da experiência da morte: anulava-se o ato de matar com as próprias mãos; esquecia-se a banalidade cotidiana de topar com as mortas. 3. Depuração da desordem: a morte, as vidas infantis ingressavam em procedimentos institucionais e administrativos. 4. Depuração da luxúria: os filhos e as filhas da falha, minúsculos párias da vida, testemunhas indiscretas, não pararam de ser produzidos, mas, via o cilindro oco de madeira, eram ocultos/as pela anulação das identidades e dos acontecimentos de sua geração e exposição; pelo rompimento entre a criança e suas origens; pela preservação da reputação

moral dos/as faltosos/as; pela cumplicidade social dos/as habitantes de uma mesma localidade; pela manutenção da família; pelo fomento dos interesses e lucros do Estado.

Uma instituição “imaginária” que equacionaria em um só lugar a salvação das crianças, a paz das famílias e os interesses do Estado foi proposta, em 1769, por Rétif de la Bretonne — em *Le pornographe ou Idées d'un honnête homme sur un projet de règlement pour les prostituées propres à prévenir les malheurs qu'occasionne le publicisme des femmes* —, visando integrar as funções dos conventos, as das casas de tolerância e as das casas de expostos.

Em tal instituição exemplar, a integração dessas três funções dar-se-ia do seguinte modo: 1. seriam recebidas as moças que não eram destinadas ao casamento; 2. as mais belas poderiam receber clientes e, talvez mesmo, casar; 3. as outras cuidariam da criação das crianças que nascessem destas relações; 4. o Estado teria “um viveiro de súditos”, que não ficariam diretamente a seu encargo, pois os clientes pagavam, e sobre os quais “ele terá um poder ilimitado, já que os direitos paternos e os do soberano se confundirão”⁶⁷.

Uma forma de racionalidade da assistência aos expostos que tornasse tal atividade útil ao Estado, foi propugnada pelo filantropo Monsieur de Chamousset, em sua *Mémoire politique sur les enfants*, publicada na França em 1756:

É aflitivo ver que as despesas consideráveis que os asilos são obrigados a fazer com as crianças expostas produzem tão poucas vantagens para o Estado [...]. A maioria dessas crianças morre antes de chegar a uma idade em que se poderia extrair delas alguma utilidade [...]. Não se encontrará um décimo delas com 20 anos de idade [...]. E o que vem a ser esse décimo, tão caro, se lançarmos à conta dos que sobrevivem a despesa feita com os que morrem? Um número muito pequeno aprende ofícios; os outros, saem dos asilos para serem mendigos e vagabundos, ou se transferem para Bicêtre com uma certidão de pobreza⁶⁸.

O projeto de Chamousset era o de transformar a perda em lucro para o Estado, fazendo desse “peso morto (peso de mortos) uma produção rentável para a sociedade”, através das seguintes medidas: 1. Exportar para a Louisiana essas crianças, previamente alimentadas com leite de vaca, desde os cinco ou seis anos, para cultivar a colônia. 2. Imediatamente após o desembarque, seriam ocupadas na criação do bicho-da-seda — “operação fácil, que proporcionaria grande lucro” —; trabalho “que lhes proporcionará naturalmente uma recreação”, tal como se as vê divertindo-se nos internatos. 3. Ocupá-las, desde os dez anos, até que casem, aos domingos e feriados, com exercícios militares, reservando-se um tempo para a aprendizagem dos princípios da Religião. 4. Entre os 20 e 25 anos casar-se-iam, e se lhes daria tanta terra quanto pudessem cultivar.

O cálculo dos lucros para a França deveria ser feito com base nos seguintes dados: 1. somente na cidade de Paris, eram abandonadas cerca de 4.300 crianças; 2. se o resto do país produzisse o dobro desse número, ter-se-ia então cerca

de 12 mil crianças achadas, a cada ano; 3. adotando-se a proposta de aleitamento artificial, que diminuiria a mortalidade, restariam pelo menos nove mil crianças para serem exportadas todos os anos; 4. ao fim de trinta anos deste regime, as colônias francesas se teriam enriquecido de duzentos mil colonos; 5. em menos de um século, a França teria povoado um país maior e mais fértil, que lhe aumentaria consideravelmente as riquezas.

Chamousset sugeria outras utilizações para as crianças expostas, dentre as quais a de enviá-las às numerosas guerras, para não ter mais de recrutar os jovens “filhos legítimos”, “de famílias”, retirados da agricultura; pois, estas expostas

(...) que não conhecem outra mãe senão a Pátria [...] devem pertencer a esta e ser empregadas da maneira que lhes seja mais útil: sem país, sem apoio além do que um sábio governo lhes proporciona, elas não têm ao que se apegar, e nada a perder. Poderia a própria morte parecer temível a esses homens que nada parece prender à vida, e que se poderiam familiarizar desde cedo com o perigo, caso se lhes destinasse ao serviço como soldados⁶⁹?

“A educação pode tudo”

Pelo fato de que “a educação pode tudo” — dizia Chamousset —, não seria difícil que as crianças expostas aprendessem a olhar com indiferença a morte e os perigos, sentimentos dos quais elas não correriam o risco de serem afastadas por qualquer ternura recíproca nem por laços de parentesco.

O Estado e sua administração deveriam se esforçar para conservar as expostas vivas, aperfeiçoar sua higiene e o aleitamento, de modo que sobrevivessem aos primeiros anos. Cada aldeia que quisesse ficar isenta do serviço militar deveria encarregar-se de, no mínimo, oito dessas crianças, até que entrassem no exército; assim, cada pai e mãe cuidariam delas convenientemente, pois veriam em sua subsistência a liberdade dos próprios filhos. Para indenizar o Estado das despesas feitas com sua criação, os jovens milicianos serviriam a Pátria até os 25 ou 30 anos e, durante seus anos de serviço, o Estado economizaria um salário de marinheiro ou de soldado, bem mais elevado do que o custo anual de uma criança⁷⁰.

Em 1873, um anônimo que assinava como “Amigo do Brasil” publicou um projeto para a fundação de uma *Fazenda-Escola ou Colônia Agrícola de Órfãos e Meninos Abandonados ou Sem Trabalho*. Após referir-se à recente liberdade concedida aos “filhos nascidos de ventre cativo”, explicava:

O que, pois, a agricultura receia é que o governo os mande para os arsenais da Marinha de Guerra, ou que se lhes dê uma educação ligeiramente estranha à vida dos campos: e esses receios não são infundados, pois que até aqui

*todos esses rapazes abandonados, pobres ou infelizes, têm ficado encerrados nos estreitos limites da cidade, ou completamente estranhos à vida agrícola*⁷¹.

A criação da Fazenda-Escola propiciaria “uma instrução séria, compatível com as necessidades da agricultura e do país”. Para lá, os Juizes de Órfãos enviariam os meninos expostos, pois, como lembra o anônimo: “Nas nossas mãos temos um paliativo, senão um remédio, para os males que possam cair sobre a agricultura”; afinal, “temos os meninos do país”, que podem tornar-se “excelentes obreiros, bons agricultores; temos todos esses crioulinhos libertos”.

Se a Roda foi um dos mecanismos que ajudou a pensar uma nova racionalidade de Estado — a calcular e distribuir seus lucros financeiros, administrativos, morais —, as práticas de recolhimento e de segregação, promovidas por ela, somente são inteligíveis em relação aos axiomas que regiam o antigo sistema de alianças e de filiações, já que se incumbiam dos “restos” inevitáveis de tal regime familiar.

Por livrarem a sociedade e as famílias “dos indesejáveis”, tanto ampliaram o espaço de intervenção do Estado, na conservação e utilização dos indivíduos, quanto funcionaram como ponto de partida para o desencadeamento de ações corretivas e moralizadoras das condutas; estabelecendo-se assim não uma aliança estratégica entre as duas ordens — a da família e a do Estado —, e sim uma convivência tática, na qual a Roda — este dispositivo técnico engenhoso — rompia, “sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis”, bem como depurava “as relações sociais das progenituras não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação”⁷².

Exemplar da reviravolta na relação Estado-família, o sistema da Roda dispôs para o Estado, primeiramente, a absorção dos excluídos da ordem familiar e o estímulo a que vivessem para então integrá-los; e, finalmente, seu aproveitamento enquanto corpos úteis, proveitosos e lucrativos. Para a mãe da família popular, tal sistema a transformou em nutriz, mandatada pelo Estado, e foi deste modelo que ela retirou a dupla dimensão de sua condição a acompanhá-la por longo tempo: a remuneração coletiva e a vigilância médico-estatal. Para as expostas, articulou sua condição de “filhos da Pátria”, produtos de um confronto entre a mulher popular e a assistência estatal, e sobre quem lançou a suspeita se fôra ou não desejado seu engendramento⁷³.

Prática de internamento


Sem dúvida, a Roda dos Expostos integrou o que Foucault chamou “prática de internamento”, constituída por uma rede de instituições que se implantou a partir do século XVII: uma nova reação à miséria, um novo patético; de um modo mais amplo, um outro relacionamento do sujeito humano com aquilo que pode haver de mais inumano em sua existência.

O pobre, o miserável, o homem, a mulher e a criança da Roda que não sabiam responder por sua própria existência assumiram uma figura que a Idade Média não teria reconhecido; isto é, a miséria despojada de sua positividade mística, por um duplo movimento do pensamento: “o que retira à Pobreza seu sentido absoluto e à Caridade o valor que ela obtém dessa pobreza socorrida”⁷⁴.

De maneiras específicas, o Estado regulava a pobreza, enquanto a Igreja Católica reorganizava sua caridade. Nestes movimentos, é exemplar que São Vicente de Paula, em 1632, em Paris, tenha fundado as primeiras *Couche*, ou abrigos das crianças achadas, consideradas os embriões das creches⁷⁵. Através delas, se afinava o pioneirismo jesuítico com o papel atribuído pelo Estado moderno à educação: centralização dos abandonos; atribuição de finalidade estatal ao encargo dessas crianças; antagonismo à utilização que a corporação dos mendigos fazia das expostas, tornando-as, “por meio de mutilações sem número”, “objetos próprios a suscitar a ‘compaixão’”⁷⁶.

O exílio da antiga criança exposta e o moderno internamento da Roda não trouxeram consigo o mesmo sonho político, embora ambos conservassem o anonimato de quem expunha: um era o de uma comunidade caritativa; o outro, o sonho de uma sociedade disciplinar que, em seus primeiros gestos, ainda não necessitava nem queria ver quem expunha; mas que, por isto mesmo, o que fazia era positivar e governar, de modo disciplinar, os corpos infantis expostos que assim se publicizavam.

Tanto o exílio quanto a Roda, em sua maior ou menor intimidade com a morte, não configuraram de início “problemas públicos”: isto foi se constituindo de modo descontínuo, desde que as primeiras instituições de assistência, bem como a Roda foram, por muito tempo, “problemas” do clero, das confrarias de caridade, dos homens e das mulheres da alta elite que se dedicaram a recolher esmolas e a proceder a legados e a doações para amparar a pobreza das crianças abandonadas.

 **Legados e doações.** Na documentação dos Expostos da Santa Casa de Porto Alegre, “encontra-se um dossiê de documentos, de tipologia diversa, relativa aos encaminhamentos e providências tomadas em virtude dos bens deixados por Félix Ferreira de Mattos e Izabel Ambrozina da Fonseca Bastos em benefício das órfãs da Casa da Roda [...]. D. Izabel Bastos, falecida em 11 de agosto de 1893, deixou a título de dote às órfãs da Santa Casa, residentes em Porto Alegre e Viamão, os rendimentos oriundos da aplicação da importância de 61:484\$030. Igualmente Félix de Mattos, falecido em 29 de outubro de 1922, no seu inventário destinou bens à Misericórdia da Porto Alegre, deixando a ela um prédio à Rua Voluntários da Pátria, nº 68 e 70, e uma casa à Rua Gal. Câmara, nº 8 e 10, alto e baixos, com a condição de se beneficiar durante 74 anos, e uma vez a cada ano, uma órfã como era feito com o dote de D. Izabel” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. Casa da Roda ..., 1997, p. 254). A Casa da Roda era sustentada por doações “dos que se apiedavam das crianças abandonadas. Muitas vezes as entidades beneficentes promoviam sorteios e concursos para

auxiliar os expostos. Em 1867, por exemplo, a menina Elvira foi aquinhoadada pela Sociedade Firmeza e Esperança com a quantia de 633 contos. O dinheiro foi depositado num banco até que ela tivesse ‘tomado estado’, ou seja, atingisse a idade de casar” (cf. Guimarães, 1984, p. 25). A Roda e a Casa dos Expostos do Rio de Janeiro foram instaladas a partir de doações feitas por Romão Duarte, rico comerciante carioca, membro da Irmandade da Misericórdia (cf. Lima e Venâncio, 1996, p. 66).

Centralizando a exposição desordenada e funcionando como uma estratégia de governo frente à mendicidade, o internamento da Roda ligou-se a uma problematização mais ampla da moral e da ordem; em uma época na qual a ética se tornava laica e a virtude dos indivíduos aparecia como um objeto a ser administrado pelo Estado, assim como o comércio e a produção: “os muros da internação encerram de certo modo o lado negativo desta cidade moral, com a qual a consciência burguesa começa a sonhar no século XVII”. Cidade-Moral onde impera uma “espécie de soberania do bem em que triunfa apenas a ameaça, e onde a virtude [...] só tem por recompensa o fato de escapar ao castigo”. À sua sombra, nasce esta estranha república do Bem, imposta pela força a todos os suspeitos de pertencer ao Mal: as leis do Estado e as do coração finalmente identificam-se umas com as outras⁷⁷.

Retirando a positividade mística que envolvia a miséria na Idade Média, e recusando a necessidade das obras de caridade para a salvação eterna, a Reforma realizou um novo recorte da pobreza: além de ser o sinal de um castigo de Deus, a pobreza passa a ser concebida como um efeito da desordem, um obstáculo à ordem.

Também o catolicismo, por caminhos diferentes, chega a resultados análogos: converte os bens eclesiais em obras hospitalares, atribuindo a estas um alcance geral e avaliando-as conforme sua utilidade para a ordem dos Estados. O mundo católico adota um modo de percepção da miséria que se havia desenvolvido no mundo protestante: a partir daí, os miseráveis não eram mais reconhecidos como o pretexto enviado por Deus para suscitar a caridade do cristão e, com isto, dar-lhe a oportunidade para sua salvação.

Ao redefinir a miséria, a Igreja investe em uma cisão que inexistia no mundo medieval: entre os bons e os maus pobres — os de Jesus Cristo e os do Demônio. Por efeitos de tal divisão, o internamento era justificado duas vezes: a título de benefício e a título de punição — ora era assistência, ora era castigo, conforme o valor moral daquele a quem o internamento era aplicado. A “Grande Internação” insere-se na laicização da caridade, que assumia a forma de uma razão de Estado, colocando sob seus cuidados e os da Cidade-Moral toda a população de pobres, incapazes, expostos⁷⁸.

Se a antiga exposição das crianças exaltara a miséria e glorificara a experiência de recolhimento — pela salvação e alívio que propiciava —, a exposição na Roda suprimiu a criança miserável, foi fazendo a esmola desaparecer e

dando cabo da dialética entre a humilhação e a glória. Foi a Roda que introduziu o corpo infantil na relação entre a desordem e a ordem, encerrando-o numa culpabilidade. Foi ela que começou a fazer desse corpo o corpo de um sujeito infantil moral, retirando-o da desordem das ruas para depositá-lo na rotação da ordem da Roda e da previdência dos Estados.

Objeto da polícia

Crianças da roda, filhas da falha, bocas para as quais não havia alimento, minúsculos párias, sobras da vida, desgraçados espúrios, sim; mas não mais expostos em qualquer lugar: encerrados na hospitalidade camuflada de uma moldura de pedra, em um sítio especificado, escuro e retirado, seus corpos serão doravante encarados apenas no horizonte da moral, dentro dos muros de uma casa vizinha a de todos os seus semelhantes.

Corpo que se destaca sobre o fundo formado por um problema de polícia, referente à ordem dos indivíduos na Cidade-Moral. Outrora, ele fora recolhido porque vinha de outro lugar; agora, é excluído-incluído porque vem daqui mesmo e seu lugar é entre os miseráveis, as vagabundas, os loucos, as histéricas, os perversos. Acolhido, numerado, descrito, saneado, batizado, o infantil estará na Roda, fora do caminho, pois que perturba nosso espaço social.

Problema de polícia: o corpo da Roda é da alçada dos Estados administrativos, caracterizados pela multiplicação das atividades que passam a ser objeto de sua intervenção, ao incorporar funções anteriormente executadas pela Igreja e por particulares. Corpo que exige a atuação das duas faces da polícia: 1. a da segurança, que garante o poder do Estado sobre as forças internas e assegura sua defesa contra as forças externas; 2. a do bem-estar, que deve aumentar a riqueza e a felicidade públicas.

Nada mais simples de pensar, pois, o sexo não se julgava apenas, administrava-se; exigia procedimentos de gestão; sobrelevava-se ao poder público; devia ser assumido por discursos analíticos; tornava-se uma questão de polícia⁷⁹. Administração que apontava: não manter relações sexuais fora do casamento; assegurar a saúde dos futuros herdeiros, evitando casamentos suspeitos de “perversidade”; controlar as enfermidades venéreas e domésticas; etc.

Como teria sido possível deixar fora da questão de governo sexual o corpo infantil exposto, nascido do sexo, e de um sexo no mais das vezes “mau”? Como se abster de introduzi-lo não na repressão da desordem mas na majoração ordenada das forças coletivas e individuais do Estado? A Roda exaltava a função purgadora dos desvios sexuais, sendo uma espécie de confessor que, ao mesmo tempo, registrava e absolvía os produtos das faltas; mas, acima de tudo, a Roda conhecia e controlava um novo corpo de criança que de sua própria maquinaria nascia.

Os tratados de polícia, alicerçados na distinção entre Razão e Desatino, já

tinham prescrito o recolhimento daqueles que se entregavam à devassidão: escândalo público e interesse das famílias. O internamento foi o instrumento fornecido pela monarquia absoluta para uso da família burguesa; e a Época Clássica doara uma ética sexual que ultrapassava a questão da legitimidade ou da ilegitimidade das relações: o corpo infantil emerge, como legítimo herdeiro, da distinção entre saúde e doença, entre normal e anormal.

A vida do corpo exposto na Roda torna-se objeto da polícia: seu indispensável, seu útil e seu supérfluo deviam ser por ela regulados na medida exata. Era missão da polícia garantir que esse corpo sobrevivesse, vivesse e inclusive fizesse algo mais do que viver: fosse feliz e útil, e reforçasse a potência do Estado, enquanto cada um e conjunto de individualidades⁸⁰.

A Roda foi um dos dispositivos de governamentalização do Estado moderno: o corpo infantil somente pôde ser depositado na Roda em função do desbloqueamento da arte de governar em conexão com a emergência do problema da população — a perspectiva da população, a realidade dos fenômenos próprios à população, suas variáveis — ; corpo que daqui para a frente girará, não só na Roda, como também nas outras técnicas e táticas de governo, que definem, a cada instante, se ele deve ou não ser responsabilidade do Estado; se é objeto público ou privado; se é para nascer ou para morrer; se é para ser subordinado, pedagogizado, adultizado, sexualizado.

Governamentalidade de um corpo onde se encontram as técnicas de dominação exercidas sobre outros corpos e as técnicas de si: “corpo exposto”, e, por esta característica, implicado nas práticas de si; bem como na arte de se governar adequadamente uma família, e na ciência de bem governar o Estado. Constituição de outra-família: célula de sujeitos morais da razão, não mais modelo quimérico e concreto de governo, mas elemento imprescindível no interior da população e instrumento privilegiado da arte de governar. Gestões instrumentais da população: campanhas contra a mortalidade infantil; exigência de casamento monogâmico e heterossexual; campanhas de vacinação; programas de aleitamento.

Forma de governo não apenas de um corpo, mas de vários: corpos anônimos dos pais/mães; corpo familiar não conspurcado; corpo social em ordem, operando pela Higiene e pela Norma. Solo de cultura das disciplinas: a desarticulação dos mecanismos feudais de exercício do poder, bem como das organizações corporativas e comunitárias de controle e assistência, requisitava a constituição de um sujeito jurídico responsável, em face da sociedade regida por um contrato da Razão.

Nesse processo, demarcava-se a separação entre aquilo que é o ser de Razão do humano daquilo que era vivido como uma experiência de seu Desatino. Se a cultura das disciplinas tirara dos indivíduos sua inocência e os levava a guiar suas condutas pela Razão — não mais possíveis de serem estabelecidas em conformidade com a Providência ou com o Destino — , a Roda foi um dos mecanismos desta cultura de ruptura; e, ao mesmo tempo, de passagem para

outro tempo, em que cada indivíduo é tido por um ser único, capaz de responder pelas próprias condutas.

Na supressão da tutela dos costumes, o ingresso na maioria supôs ainda a tutela do Estado e de suas instituições, que cuidaram de fazer o Ocidente superar sua menoridade. A exposição das crianças na Roda assinala a emergência de uma operação eminentemente pedagógica, enquanto operação de gestão das condutas e das contingências a que os indivíduos se viam sujeitos; e, talvez, tenha sido o complemento necessário para a época do Iluminismo, que ainda não era uma época esclarecida.

Governo de si

A história da exposição dos cinco filhos de Rousseau na Roda emblematiza a passagem da tutela do exterior para a tutela interior⁸¹; ou, em outras palavras, do deslocamento de inflexão do governo pelos outros para o governo de si mesmo:

Enquanto eu filosofava sobre os deveres do homem, um acontecimento veio obrigar-me a refletir mais sobre os meus. Thérèse engravidou pela terceira vez. [...] Meu terceiro filho foi, portanto, posto na Roda, assim como os primeiros, e o mesmo aconteceu com os outros dois que se seguiram, pois foram cinco ao todo os filhos que tive. Tal arranjo me pareceu tão bom, tão sensato, tão legítimo, que se não me gabei abertamente, foi apenas por consideração a Thérèse [...]»⁸².

Rousseau justifica para si, e para os/as leitores, tal atitude, vinculando-a a uma sujeição aos costumes do grupo:

Enquanto eu engordava em Chenonceaux, minha pobre Thérèse engordava em Paris, mas de outra maneira; e quando voltei verifiquei que minha obra estava mais adiantada do que pensara. Isso me teria lançado, visto minha situação, num embaraço extremo, se companheiros de mesa não me tivessem fornecido o único recurso para dele sair»⁸³.

O grupo que se reunia na casa de madame La Selle — mulher de um alfaiate, que fornecia “comida má”, mas cuja mesa não deixava de ser procurada por causa da “companhia certa e boa” que ali se reunia — ensinava a Rousseau “loucas anedotas divertidas”, e também “as máximas” que ali se estabeleciam: pessoas honradas ridicularizadas, maridos enganados, mulheres seduzidas, partos clandestinos, eram os assuntos mais comuns, “e os que forneciam crianças para os *Enfants-Trouvés* eram sempre os mais aplaudidos”:

Isso me seduziu; formei meu modo de pensar de acordo com o que via dominar entre pessoas tão gentis e no fundo tão honradas; e a mim mesmo disse: — Já que é este o costume da terra, posso segui-lo porque nela vivo. Eis o que

eu procurava. Resolvi segui-lo com a alma leve, sem o menor escrúpulo; e o único que tive que vencer foi o de Thérèse, com quem tive o maior trabalho do mundo para obrigar a adotar aquele meio único de salvar sua honra. A mãe que além disso receava novos embaraços com a filharada, tendo vindo em meu auxílio. Thérèse deixou-se convencer⁸⁴.

Quando nasce o terceiro filho, Rousseau constrói o que chama de um “paradoxo de si mesmo”, enquanto indivíduo no uso da Razão: fala de seus sentimentos de justiça, amor, amizade, generosidade e ternura, para indagar “se tudo isso pode ser harmonizado na mesma alma com a depravação que faz calcar aos pés, sem escrúpulos, o mais doce dos deveres” — o de ser pai. Responde:

Não, sinto-o e digo-o em voz alta, não é possível. Nunca, num só instante de sua vida, Jean-Jacques pode ser um homem sem sentimentos, sem entranhas, um pai desnaturado. Pude enganar-me, porém não ficar empedernido. Se expuser minhas razões, direi demais. Já que conseguiram seduzir-me, seduzirão muitos outros: não quero expor os jovens que me possam ler a que se deixem arrastar pelos mesmos erros. Contentar-me-ei em dizer que foram tais, que ao entregar meus filhos à educação pública, por não poder educá-los eu mesmo, destinando-os a ser operários e camponeses em vez de aventureiros e cavaleiros de indústria, julguei agir como cidadão e como pai, e considerava-me como um membro da República de Platão⁸⁵.

Os riscos de entregar seus filhos “àquela família mal-educada” de Thérèse, faz com que Rousseau opte pela educação pública, cuja única via era a exposição na Roda: “Os riscos da educação nos *Enfants-Trouvés* eram bem menores”. Em *Os devaneios do caminhante solitário*, na *Nona caminhada*, escrita em 1778, ano de sua morte, Rousseau retoma a mesma justificativa:

Compreendo que a censura por ter colocado meus filhos na Roda de Expostos tenha facilmente degenerado, forçando-se um pouco os fatos, na de ser um pai desnaturado e de odiar as crianças. Contudo, é certo que foi o medo de um destino para eles mil vezes pior e quase inevitável, na falta de qualquer outro caminho, que mais me determinou nessa diligência. Se eu fosse mais indiferente ao que se tornariam e sem as possibilidades de os criar eu mesmo, teria sido necessário, na minha situação, permitir que fossem criados por sua mãe, que os teria mimado, e por sua família, que deles teria feito monstros. Tremo ainda ao pensar nisso⁸⁶.

Em função das perseguições que lhe moveram, das armadilhas que lhe armaram, Rousseau vê confirmada esta sua atitude: “sabia que a educação menos perigosa para eles seria a do asilo de enjeitados e lá os coloquei”. Com bem menores dúvidas, acrescenta Rousseau, faria hoje, se tivesse de voltar a fazê-lo: “e sei bem que nenhum pai é mais terno do que eu teria sido para com eles, contanto que o hábito tivesse ajudado um pouco a natureza”⁸⁷.

Embora o coração o censurasse por expor os filhos, a Razão provava a Rousseau que agira com acerto:

Mais de uma vez [...], os gemidos de meu coração me disseram que me havia enganado; mas, longe de minha razão me dizer o mesmo, freqüentemente bendisse o céu por tê-los resguardado desse modo do destino do pai e daquele que os ameaçava quando me visse obrigado a abandoná-los. Bem pesadas as coisas, escolhi o melhor para os meus filhos, ou pelo menos o que julgava ser o melhor. Teria querido mais ainda: preferia ter sido educado e criado como eles o foram⁸⁸.

Ainda que Rousseau faça passar a decisão de expor seus filhos pelo cálculo de “perdas-benefícios”, também fica implicado pela categoria de “anormalidade”, incompatível com os sentimentos paternos normais:

*A resolução que eu tomara a respeito de meus filhos, embora pudesse me parecer razoável, não tinha podido deixar meu coração tranqüilo. Ao meditar em meu *Traité de l'éducation*, senti que havia negligenciado os meus deveres aos quais não poderia fugir de modo nenhum. Os remorsos finalmente se tornaram tão fortes que quase me arrancaram a confissão pública de minha falta no começo de *Émile*, e traços dela ali estão, e tão claros que, depois de tal passagem, é surpreendente que tivessem tido a coragem de me censurarem por causa dela⁸⁹.*

À medida em que justifica a exposição dos filhos na Roda, parece que Rousseau se afeta por três forças e por três formas diferentes de sujeição: 1. A força dos costumes leva-o à segurança do pertencimento a um grupo. 2. A força da razão encaminha-o à condição de cidadão como pertencente a um Estado. 3. A força da natureza humana integra-o, pela via da censura, à condição de “verdadeiro pai”.


Para exercer o auto-governo, Rousseau — e depois dele, todo o indivíduo ocidental? — necessitou naturalizar suas formas de subjetivação: instinto materno; paternidade responsável; infantil natural; família monocelular; heterossexualidade sadia; verdadeiro sentimento em relação aos infantis; a criança educada; uma infância sem fim⁹⁰.

Ovo-de-Colombo na antecâmara do Panóptico

A “exposição” e a “exposição na Roda”: dois esquemas diferentes, mas não incompatíveis; o primeiro, integrante de um regime dominado pela estrutura da soberania, em que predominava o interesse pelo “sangue azul”; o segundo, componente de um regime dominado pelas técnicas de governo, ao qual interessa o “sangue são”. Lentamente, eles se aproximam, combinam-se, cruzam-se, afastam-se, vão-e-vem em movimentos ora de 180° ora de 360°, após a girada do cilindro e o toque da sineta na Casa.

Desde a prateleira de madeira côncava, com ou sem almofada, a-morte-a-vida⁹¹ infantil faz sua entrada em cena no observatório do quadriculamento disciplinar: o recorte fino dos espaços e dos tempos cotidianos da vida de cada criança em relação com os institucionais; a individualização, pela atribuição numérica e pelos registros escritos; a interpelação e a divisão binária entre as crianças “da Roda” e as “de família”; a determinação coercitiva e a repartição diferencial acerca de quem é esta criança; onde e com quem deve ficar, até que idade; como caracterizá-la; como reconhecê-la se vierem buscá-la; como exercer sobre ela uma vigilância constante; como alimentá-la e o que lhe dar de comer; o que deve vestir, calçar e quando deve ser trocada; onde e como dormir; como e quando funcionaram seus intestinos; qual medicação, em que quantidade e em qual horário; qual será o seu destino — “primário”, “secundário”, “final” — ; etc.

Se para o pai/a mãe parecia que a Roda funcionava por uma lógica oposta à do Panóptico, para a criança exposta existia só um único momento de escuridão: aquele átimo de instante em que o cilindro de madeira girava, da rua para dentro da Casa. Depois dele, o som da campainha confirmava a técnica de governo a que fora destinada, lançando-a na armadilha da visibilidade geral: as janelas em todas as paredes das Santas Casas; a luz dos refeitórios e dos gabinetes médicos; a contraluz das salas de banhos; o candeeiro sempre aceso dos quartos de dormir, em que as camas tinham espaços brancos entre elas — camas próximas, mas sempre separadas.

 **Da maneira por que se darão a criar os meninos Expostos.** O Regimento de 1842 da Casa da Roda de Porto Alegre, em suas *Disposições communs*, estabelece: “Fica prohibido o uzo de colchões nas camas dos meninos expostos pela impossibilidade de se conservarem enchutos, e pela possibilidade de communicarem ás crianças, que os ocuparem depois de outras, as molestias que estas podessem ter: os colchões serão substituidos por esteiras dobradas de tabúa, cobertas com pelles de carneiro curtidas: as esteiras, pelles, e roupas que tiverem servido a uma criança não poderão servir a outra, sem que primeiro tenham sido convenientemente lavadas: as camas das crianças estarão proximas ás de suas amas, mas sempre separadas destas, de modo que se evitem as desgraças que muitas vezes acontecem de serem as crianças mortas por amas, que se deixão cahir sobre ellas durante somno” (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. Regimento de 1842, Cap. IIII - *Da maneira por que se darão a criar os meninos Expostos* — , Secção 3^a, Art. 50, p. 20).

O visível finalmente do infantil: não mais obscurecido por monturos de lixo, soterrado por trapos, escondido em terrenos baldios, sendo tragado pela escuridão das goelas dos cães e dos porcos, fechado em cestas calafetadas com betume e piche; não mais desordenado como no infanticídio ou na exposição sem norma, mas diagramando toda sua vida; implantando seu corpo nos espaços; distribuindo-o em relação aos outros; organizando-o hierarquicamente; dis-

pondo-o conforme os centros e os canais de poder; definindo-o de acordo com as formas de intervenção, filantropia, assistência, caridade, direitos; impondo as tarefas, as dívidas, as culpas.

O som da campanha alarmava e promovia a enunciabilidade da individualização; a cada exposta-recolhida reservava-se uma página do grande livro de registros de entradas, onde todas as eventualidades de sua vida eram cronologicamente inscritas: número de matrícula, sexo, cor, sinais, vacinas, hora, mês, ano, o batismo com a atribuição de nomes — os próprios, os dos padrinhos, os dos santos padroeiros, das criadeiras, das amas — , os registros ao longo do tempo das aptidões, condutas, faltas, erros, crimes, punições, condições de saúde, saídas para casas de amas, para prestar serviços, emancipação da casa, data do casamento, valor do dote, número e nomes dos filhos, data da morte, *causa mortis*.

Todo um sistema de documentação permanente: um boletim individual; um parecer descritivo de vida inteira; uma conta moral — em nome de uma economia em material, em pessoal e em tempo investido; em nome da eficácia da prevenção; em nome de um funcionamento contínuo e da instalação de mecanismos contínuos; em nome da moral pública, da família, da homofobia, da raça e da espécie, da sociedade ameaçada pela exposta recolhida-registrada.

Individualização e massificação realizadas pelo uso de mecanismos que entrevistavam, testavam, inquiriam, examinavam, olhavam e dele falavam, levando o infantil a se confessar e a fazer confidências; para que, finalmente, assumisse em toda extensão e intenção o visível e o enunciável da denominação genérica e corrente que lhe fora atribuída há muitos séculos atrás: a de CRIANÇA EXPOSTA — dada a outros, dada a ver, dada a ser dita; revelada, descoberta, exibida, mostrada — , para ser batizada, educada, sujeitada, enquanto consciente de si mesma e imersa no dispositivo de poder e nos estratos de saber disciplinares.

Nada de externo *versus* interno, senão efeitos estruturados de práticas sociais: as casas da Roda foram a majoração produtiva e o laboratório de poder acerca do infantil; seus mecanismos de observação ganharam em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento das crianças; seus registros descobriram novos objetos a serem conhecidos em todas as superfícies onde este poder se exercia: na massa e na coleção de infantis separados. Nada escapava mais à mirada dos dispositivos articulados pela Roda.

Mecanismos de poder surgidos de uma nova escala de observação e de um novo tipo de objetivação que deram vida ao novo objeto discursivo “infantil”. Estratégias que, ainda agora, estão dispostas em torno de seu corpo, tanto para marcá-lo quanto para modificá-lo; tanto para apontar o normal quanto, com mais motivos, para tratar do anormal. O padrão de medida usado foi, desde então, a norma.

A Roda foi o engenho, a máquina, a engrenagem giratória e ótica, o arranjo enunciativo, a tecnologia disciplinadora do infantil. Ela foi capaz de exercer muitas funções: de educação, terapêutica, de produção, de castigo, de vigilân-

cia, de moralização, de saneamento, de controle, de dominação, de subjetivação. Ela fez emergir objetos e subjetividades, já que remeteu a instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistema de normas pedagógicas e técnicas educativas.

A Roda é a figura emblemática de todos os processos de individuação do infantil ocidental. Nunca possuiu modelo fixo. Sua tecnologia sempre foi dinâmica, polimorfa, mutante. Chega aos corpos em profundidade e persegue o adestramento minucioso de suas forças úteis. Somente por funcionar, expande um saber técnico acerca dos comportamentos, uma engenharia das condutas, uma ortopedia da infantilidade. A Roda: esta espécie de ovo-de-Colombo, na antecâmara da ordem política do Panóptico.

Nossas rodas educativas

Simple objeto de uma formação histórica que condensa uma transição, a Roda se difundirá no corpo social, tornar-se-á uma função generalizada: a educação escolar fará suas vezes, fará a parte que lhe cabe, recebendo, acolhendo as crianças — não somente “as expostas”, no sentido antigo, mas também as outras, “as expostas” à cultura, à racionalização, à moralização.

Serão outras as “rodas educativas”, bem mais metafóricas, aquelas que nunca mais exigirão o anonimato, mas uma forte aliança entre quem expõe e quem acolhe o infantil ainda exposto. Aliança entre todas/os as/os governantes d’alma — mães, pais, padrinhos, madrinhas, sacerdotes, médicos/as, pedagogos/os, psicanalistas — que controlarão a exposta em sua idoneidade; fracionarão suas condutas e seu tempo; castigarão e recompensarão seu corpo; produzirão sua verdade.

Tal como sua matriz — a escola cristã —, as rodas educativas não podem apenas formar crianças dóceis; devem permitir vigiar também seus pais e mães; informar-se de suas maneiras de viver, seus recursos, seus costumes. Minúsculos observatórios sociais estas rodas: penetram nos adultos e sobre eles exercem um controle regular; sob pretexto do mau comportamento de uma criança ou de sua ausência, interrogam os/as vizinhos/as para saber se a família diz a verdade; entrevistam depois o pai/a mãe, para verificar se sabem como criar sua criança, se estão decididos a arrancar seus vícios; verificam quantas camas há e como todos/as se repartem nelas durante a noite; a visita termina com uma esmola, um presente, ou a ou doação de camas suplementares⁹².

Tanto investimento prossegue girando ao redor do corpo infantil sem amparo, a ser amparado pelo poder educacional. A raiz infinitamente pequena de poder ainda é este corpo: como suporte para códigos jurídicos, regulamentos, estatutos; como meio para especificar as tarefas e determinar os controles, regimes, higiene; como forma de racionalizar, de modo utilitário, as condutas infan-

tis e as adultas; como base para criar um novo conjunto de técnicas de cuidados e de regulação das populações; enquanto “fonte de dados”, para constituir a regularidade de um saber, descrições e receitas.

As práticas de “salvar as crianças” — do século XVII, pelo recolhimento da exposição nas ruas, e do XVIII, pela Roda — dão lugar, desde o final do século XIX, às práticas de “educar as crianças”; embora aqui ainda se trate da positividade de uma “salvação”. Afinal, não foi por nada que a Razão de Estado descobriu que, ao salvar o outro-infantil, pela internação, produzia não apenas seu recolhimento, mas sua “criação”, gerando um estranhamento em relação à figura familiar do cotidiano. Os gestos e mecanismos que proscreveram a exposta, acolhendo-a, desfizeram a trama, alteraram seu rosto na paisagem social, fizeram dela uma figura bizarra que ninguém reconhecia mais: suscitaram “A Estrangeira”, ali mesmo onde ninguém a pressentira.

Refazer a história desse processo de banimento do corpo infantil é fazer a arqueologia de uma alienação: descrever os gestos que com ele foram realizados; voltar a escrever os registros que dele foram escritos; demonstrar as operações específicas que se equilibraram na totalidade por ele formada; inventariar de qual horizonte provinha aquele corpo que partiu junto com todos os outros, sob o golpe da mesma segregação; escavar as experiências que fazia de si mesmo, no exato momento em que alguns dos perfis mais costumeiros começaram a perder sua semelhança com aquilo que reconheciam como as imagens próprias⁹³.

O diagrama de poder da Roda instalou um corte abrupto que provocou medidas administrativas sobre o corpo infantil; o qual, sem dúvida nenhuma, faz parte das camadas históricas do dispositivo de infantilização, por materializar, na dura realidade do cilindro giratório, engastado em uma moldura de pedra, que da rua mal se via, os arranjos d’a-vida-a-morte do infantil e da mais-valia de uma infância sem fim⁹⁴.

Tendo passado pela madeira escura, o infantil moderno finalmente ingressa — não na Casa da Roda, como se poderia pensar — na Casa de Vidro do Panóptico: toda ela atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares. *Milieu* indecível, exclusão-inclusiva, onde, chegada a nossa vez, recolhemos este corpo: para fornecer-lhe um novo modo de subjetivação, otimizando sua contabilidade moral e eficácia produtiva, em nossas Rodas Educativas.

Notas

1. Cf. Corazza, 1998a.
2. Na língua italiana, por exemplo, existem muitas palavras para designar esta condição da criança exposta, quase todas dotadas de um caráter moralmente negativo: *inventi, trovati, trovatelli, projectti, proietti, reietti, jettatelli, gettatelli, innocenti, incerti, bastardelli*. Na França, a suavização do estigma atribuído pelas designações de “ex-

- postas” ou “enjeitadas” foi o centro de um projeto apresentado à Convenção de 1793: “Estas crianças serão daqui por diante designadas sob a denominação de ‘órfãos’; todas as outras qualificações são absolutamente proibidas”. Poucos dias depois, a Convenção decidiu que estas crianças deveriam ser chamadas de “filhas naturais da Pátria” (cf. Oliveira, 1990, p. 48).
3. Durante o século XIX, no Brasil, o discurso médico-higienista elegeu a assistência às crianças expostas como um de seus alvos prioritários, tornando-a um suporte instrumental para intervir nas condutas da família patriarcal assentada em uma sociedade escravocrata (cf. Costa, 1989, analisando a questão das crianças expostas no interior das estratégias de intervenção e de constituição do saber médico-higiênico, simultâneo ao processo de medicalização das famílias no Brasil Colonial e Imperial).
 4. Dos quais são exemplos na literatura brasileira: *Relíquias de casa velha*, de Machado de Assis (1962, em particular, *Pai contra mãe*, p. 9-26); e *Rosaura, a enjeitada*, de Bernardo Guimarães (s.d.).
 5. Cf. Oliveira, 1990, p. 51-2. Muitos séculos depois, no XVIII, em Vila Rica, Minas Gerais, não era tanto a “exposição ao tempo ou fome” que matava as expostas, mas os porcos que as devoravam: “esses animais [...] que habitualmente vagavam por Vila Rica e, desde a década anterior, tinham se tornado objeto de seguidas críticas por parte das disposições oficiais” (Mello e Souza, 1996, p. 31).
 6. Cf. Salles, 1983, p. 46-7.
 7. Oliveira, 1990, p. 42, citando Tertuliano.
 8. Aristóteles, 1988, p. 149.
 9. Marcilio, 1997, p. 56.
 10. Cf. Oliveira, 1990, p. 43.
 11. Flandrin, 1988, p. 199-200.
 12. Flandrin, 1988, p. 200-2.
 13. Cf. Mello e Souza, 1996, p. 40. Na parte inferior do *Termo*, consta a seguinte nota: “Faleceu esta enjeitada em 22 de agosto e até esse dia se mandou pagar. Está pago (rubricado pelo escrivão da Câmara)”.
 14. Há controvérsias em relação a este “pequeno número de crianças expostas no Brasil”, comparativamente ao elevado número de expostas na Europa do mesmo período, tais como as formuladas por Mello e Souza (1996), ao estudar livros de expostos, assentos de batizados e atas de Senado da Câmara das cidade de Mariana e Vila Rica, Minas Gerais, entre 1751 e 1779. A pesquisadora indica que grande parte das crianças expostas devem ter morrido antes mesmo de serem matriculadas nos assentos camerários, devido: 1. à dureza cotidiana na capitania do ouro, fustigada pelo Fisco; 2. à difusão dos concubinatos e uniões esporádicas; 3. à precariedade das condições de higiene e saneamento nos aglomerados urbanos; 4. à fragilidade das Misericórdias no desempenho das funções assistencialistas; 5. à impossibilidade das Irmandades assumirem totalmente a criação das expostas; 6. e à indefinição legal da Metrópole, vigente até 1775 [ano do *Alvará* do ministro Sebastião José de Carvalho e Mello, considerada a mais importante lei existente no século XVIII so-

bre a questão das expostas]. Assim, pode-se pensar que a indefinição de uma política com relação às expostas e a situação de muitas crianças sequer serem registradas encobre uma taxa de mortalidade mais alta do que a cogitada até o presente momento.

15. Cf. Marcilio, 1997, p. 68-71, citando Marcilio e Venâncio.
16. Cf. Marcilio, 1997, p. 68.
17. Maia Neto, 1945, p. 10.
18. Cf. Oliveira, 1990, p. 6, citando descrição do médico higienista do Rio de Janeiro, Dr. José Vieira Fazenda, de 1909.
19. Cf. Leite, 1996, p. 106, referindo diário de viagem do diplomata norte-americano Andrews, de 1887.
20. Cf. Leite, 1996, p. 100, indicando anotações dos missionários protestantes norte-americanos Kidder e Fletcher, de 1851.
21. Cf. Leite, 1996, p. 104, citando excerto do diário do escritor norte-americano Thomas Ewbank, de 1846.
22. Cf. Marcilio, 1997, p. 54.
23. Cf. Russell-Wood, 1981, p. 233; Marcilio, 1997, p. 54-5.
24. Cf. Oliveira, 1990, p. 54.
25. Cf. Donzelot, 1980, p. 30.
26. Cf. Marcilio, 1997, p. 58.
27. Cf. Mello e Souza, 1996.
28. Cf. Marcilio, 1997, p. 60-2.
29. Cf. Pereira, 1994, p. 95.
30. “A sociedade urbana escravista era desprovida de um expressivo *lumpen*, pois aqueles que eram incapazes para o trabalho escravo, ou agregado, eram quase literalmente exterminados, como demonstra o exemplo das Casas dos Expostos” (Pereira, 1994, p. 97).
31. Cf. Costa, 1989, p. 164-5, apresentando excerto da tese de José Maria Teixeira.
32. Macedo, 1961.
33. Maia Neto, 1945. A reportagem contém os seguintes subtítulos: — *A Roda dos Expostos, mãe de todos os órfãos* — *Nasceu como nasciam eles: do desconhecido — De mãe passou a ser madrastra — Cúmplice discreta, estímulo de crimes — E a Roda morreu — A Roda sofre concorrência desleal — A Maternidade Mario Totta, o que ‘sobrou’ da Roda — Lei da oferta e procura para salvação dos enjeitados.*
34. Maia Neto, 1945, p. 10.
35. Cf. Marcilio, 1997, p. 65-6.
36. Exceção feita à Roda de Porto Alegre, que se diferencia, neste aspecto, de outras províncias brasileiras do mesmo período: “a prática do abandono tem um rosto es-

sencialmente branco numa sociedade escravista” (cf. Gertze, 1990).

37. Perdigão Malheiro mostrou que remonta à Roma a legislação que declarava a liberdade dos escravos expostos, mesmo contra a vontade de seus senhores. O Alvará Pombalino de 1775 incorporou esta disposição legislativa: “Por nosso direito, devemos, igualmente, consignar que a liberdade pode vir ao escravo, mesmo contra a vontade do senhor, por virtude da lei”; dentre tais casos, encontra-se o do “escravo enfeitado ou exposto”, que pelo Alvará era declarado “livre e ingênuo” (cf. Mello e Souza, 1996, p. 37).
38. O texto da lei declarava, em seu artigo 1º, livres os filhos da mulher escrava, determinando que ficassem em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais seriam obrigados a criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando a essa idade, o senhor teria a opção de continuar a utilizar-se dos serviços do menor até que este completasse 21 anos ou entregá-lo ao Estado, recebendo uma indenização no valor de 600\$000, pagos em títulos de renda com juro anual de 6%, os quais se considerariam extintos num prazo de 30 anos. O senhor teria um prazo de 30 dias para comunicar sua opção pelo resgate; caso não o fizesse, ficaria subentendido que preferia aproveitar-se do trabalho do menor até a idade estipulada. A lei garantia, ainda, o direito do menor de eximir-se dessa prestação de serviços, mediante indenização pecuniária previamente acertada com o senhor. Caso não houvesse acordo, a quantia seria estimada, levando-se em conta o valor dos serviços a serem prestados no tempo que lhe restaria preencher. Caberia, também, ao senhor criar e tratar dos filhos que as filhas de suas escravas tivessem durante o tempo em que prestassem serviço; obrigação que cessaria ao findar o tempo de servidão devido pela mãe. Se a escrava obtivesse a liberdade, receberia os filhos menores de oito anos e, no caso de venda ou heranças, as crianças com menos de 12 anos acompanhariam a mãe, ficando transferidos para o novo senhor os direitos sobre seu trabalho e o encargo de criá-los. Havendo reconhecimento, mediante sentença do juízo criminal, de maus-tratos ou castigos excessivos infligidos a esses menores, cessaria a prestação de serviços devida ao senhor. O artigo 2º da Lei dispunha sobre o destino dado às crianças escravas, e ainda àquelas abandonadas ou cedidas ao Estado pelos senhores. Nesses casos, o governo devia encaminhá-las para estabelecimentos públicos ou associações por ele autorizadas, passando a tais instituições o direito de explorar seus serviços até completarem 21 anos, ficando, porém, com o encargo de constituir-lhes um pecúlio e conseguir-lhes colocação adequada, findo esse tempo. A fiscalização dessas disposições ficaria a cargo dos Juizes de Órfãos (cf. Lima e Venâncio, 1996, p. 63-4). Um relatório de 1779 afirmava ser a mestiçagem colonial a principal responsável pelos defeitos da população do Brasil, composta de “tão más gentes”; sendo impossível sujeitar e acalmar os “negros, mulatos, cabras, mestiços e outras gentes semelhantes”, já que eram “gentes da pior educação, de um caráter o mais libertino” (cf. Mello e Souza, 1996, p. 36, citando o Marquês de Lavradio, Vice-Rei do Brasil).
39. Cf. Costa, 1989, p. 166.
40. Donzelot, 1980, p. 31.
41. Donzelot, 1980, p. 31, citando Necker, 1821.

42. Cf. Marcilio, 1997, p. 73.
43. Pereira, 1994, p. 96.
44. Tal como foi indicado por Flores, 1985, em relação à Roda de Porto Alegre.
45. Donzelot, 1980, p. 32, citando Terme e Maufalcon, 1837.
46. Donzelot, 1980, p. 33.
47. Donzelot, 1980, p. 34, citando Roussel, 1882.
48. Cf. Marcilio, 1997, p. 74.
49. Embora a *cholera morbus* tivesse chegado em 1855 à Porto Alegre, voltou no verão de 1876, exigindo das autoridades medidas rígidas de saneamento básico, tais como: visitas sanitárias sistemáticas, fiscalização do estado de conservação dos alimentos, limpeza regular das ruas, proibição de despejos de materiais fecais nas praias da cidade, nos pátios e quintais, encanamento para esgoto (cf. Guimarães, 1984, p. 26).
50. O Provedor tentou a transferência dos Meninos do Arsenal para o Asylo de Santa Leopoldina. Em sua argumentação ao presidente da Província, o Marechal dizia que, naquele local, eles receberiam maior instrução. Mas não houve resposta. “Em 1867 foram lançados à Roda 63 crianças sendo que 29 faleceram. Somando as 137 que já estavam no fim do ano anterior, a Santa Casa passou a abrigar 162 expostos, tratados percuientemente por Fausta dos Santos Soares. Eram 68 homens e 94 mulheres” (cf. Guimarães, 1984, p. 24-5).
51. Cf. Marcilio, 1997, p. 75-6.
52. Maia Neto, 1945, p. 10.
53. Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, CEDOP, Regimento de 1842, Artigo 4º, Cap. I - *Da origem, e fim das instituição da Casa dos Expostos*, p. 2.
54. Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. CEDOP. Regimento de 1842, s.p.
55. Como pode ser verificado na quase totalidade dos 16 volumes dos *Registros dos Expostos Lançados na Roda - 1843-1934* (Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP).
56. Marcilio, 1997, p. 52.
57. Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. CEDOP. Matrícula Geral dos Expostos (1830-1857), respectivamente p. 29, p. 35, p. 170, p. 189.
58. Cf. Flores, 1985, p. 49-50.
59. Cf. Flandrin, 1988, p. 243.
60. Cf. Badinter, 1985, p. 42-3.
61. Atual cidade de Florianópolis, na Ilha de Santa Catarina.
62. Cf. Oliveira, 1990, p. 57, citando pronunciamento do Juiz de Fora, Dr. Francisco Lourenço de Almeida, constante em ata de sessão da Câmara Municipal de Desterro.

63. Cf. Oliveira, 1990, p. 58-60.
64. Badinter, 1985, p. 141.
65. Costa, 1989, p. 165-6.
66. Cf. Oliveira, 1990, p. 94, referindo dados de assistência pública e privada no Rio de Janeiro — história e estatística —, publicados no *Anuário do Brasil* de 1922.
67. Cf. Donzelot, 1980, p. 29.
68. Cf. Badinter, 1985, p. 156.
69. Cf. Badinter, 1985, p. 158.
70. Cf. Badinter, 1985, p. 159-60.
71. Cf. Lima e Venâncio, 1996, p. 71-2.
72. Cf. Donzelot, 1980, p. 28-31.
73. Cf. Donzelot, 1980, p. 34-5.
74. Foucault, 1991a, p. 48.
75. Priore, 1996, p. 24.
76. Essas mutilações eram feitas pelos mendigos chamados de “compra-crianças”, que as adquiriam direta ou indiretamente nos vários lugares de recolhimento, ou na Associação de Vagabundos especializada em cirurgia teratológica (Donzelot, 1980, p. 27; p. 59).
77. Foucault, 1991a, p. 75-6.
78. Cf. Foucault, 1991a, p. 56-63.
79. Em 1793, o jurista português Francisco Coelho de Souza e Sampaio, em suas *Preleções do direito pátrio, público e particular* afirmava: “Nada há mais contrário à população, e ao seu fim, do que os vagos, e incertos coitos, os temporários, e as promíscuas coabitaciones de bigamia e poligamia. Os vagos e incertos porque são prejudiciais à propagação e educação; os temporários, porque impedem a educação; a bigamia, porque perturba a paz das famílias; e a poligamia, porque impede a propagação; tudo contra o fim da população” (cf. Oliveira, 1990, p. 79, citando Souza e Sampaio).
80. O Direito de Polícia, vigente em Portugal no século XVIII, incluía medidas para que se efetivasse a criação dos expostos, dentre os meios que deveriam ser adotados para assegurar o aumento e a conservação da população, como escreveu o jurista Souza e Sampaio: “O aumento da população é a principal coluna em que se funda a segurança pública e felicidade do Estado; por isso mesmo, que se multiplicam os sócios, e com eles a recíproca prestação de ofícios, e se firma a segurança interna e externa. O meio, que todas as nações justamente tem estabelecido para esse fim, é a sociedade conjugal, ou o contrato do Matrimônio; por isso o primeiro objeto da Polícia a esse respeito é promover esta importantíssima sociedade, remover aqueles obstáculos que lhes são prejudiciais, prescrever-lhes certas regras que regulem a liberdade dos vassallos, para não ficar dependendo do arbítrio de cada um a execução de um ato o mais interessante ao Estado; e estabelecer os meios para a educação dos pupillos, e

infantes, e criação dos expostos. [...] A necessidade da população pede necessariamente a sua conservação: o meio desta se conservar, é pelo cuidado na saúde dos Povos. Esta depende da boa qualidade dos alimentos, de um perfeito conhecimento de Medicina, e do estabelecimento de lugares públicos para cura dos enfermos, sustentação dos pobres, e para criação dos expostos. Este importantíssimo objeto, que tem merecido o primeiro cuidado a todas as Nações civilizadas, tem feito o primeiro objeto da Polícia Portuguesa. [...] Como se prova pela finta, que por autoridade régia costuma lançar-se para a criação dos enjeitados; e pelo estabelecimento das Rodas, que a senhora D. Maria fez erigir” (cf. Oliveira, 1990, p. 77-9, citando Souza e Sampaio).

81. Cf. Oliveira, 1990, p. 85-92.
82. Rousseau, s.d., p. 235-6.
83. Rousseau, s.d., p. 226.
84. Rousseau, s.d., p. 226-7.
85. Rousseau, s.d., p. 236.
86. Rousseau, 1995, p. 118.
87. Rousseau, 1995, p. 119.
88. Rousseau, s.d., p. 236.
89. Rousseau, s.d., p. 236. Certamente, “a confissão pública” de sua falta é esta: “Um pai, quando engendra e alimenta seus filhos, não faz nisso senão o terço de sua tarefa. Deve homens a sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado. Todo homem que pode pagar essa dívida triplíce e não o faz é culpado, e mais culpado ainda, talvez, quando a paga em parte. Quem não pode pagar os deveres de pai, não tem o direito de ser pai. Não há pobreza, nem tarefas, nem respeito humano que o dispensem de nutrir seus filhos e de educá-los ele próprio. Leitores, podeis acreditar em mim: prediz que quem quer que seja tenha entranhas e negligencie tão santos deveres derramará por sua causa lágrimas amargas e nunca se consolará” (Rousseau, 1992, p. 25).
90. Cf. Foucault, 1981, 1991a, 1991b, 1993; Oliveira, 1990; Veiga-Neto: <http://orion.ufrgs.br/faced>.
91. “A-vida-a-morte” opera como uma posição analítica, cuja lógica é outra que não aquela da binaridade, do sim ou não; uma lógica, portanto, que não é a do *logos* filosófico ocidental. Derrida (1995a, p. 9-13) refere que Platão, no *Timeu*, já a designara sob o nome de *khôra* — lugar, local, localização, região, território —, a qual parecia desafiar essa lógica da não-contradição dos filósofos, essa lógica da binaridade, do isso ou aquilo. Não sendo nem sensível, nem inteligível, a *khôra* pertence a um terceiro gênero; sobre ela não se pode nem mesmo dizer que não é nem isto, nem aquilo, ou que é ao mesmo tempo isto e aquilo; ela não nomeia nem isto, nem aquilo, nem diz isto e aquilo. O que desafia e mesmo embarça o *Timeu* manifesta-se da seguinte forma: algumas vezes a *khôra* não parece ser isso nem aquilo, outras vezes, simultaneamente isso e aquilo. Essa alternativa entre a lógica da exclusão e a da participação talvez deva-se a uma aparência provisória e às coer-

ções da retórica, ou até mesmo a uma inaptidão em nomear. O discurso sobre a *khôra* não procede do *logos* natural ou legítimo, mas muito mais de um raciocínio híbrido, bastardo — *logismô nothô* —, mestiço. Ele se anuncia como em um sonho, o que pode tanto privá-lo de lucidez quanto conferir-lhe um poder de adivinhação. Sua oscilação não se dá entre dois pólos, mas é entre dois gêneros que a *khôra* oscila: a dupla exclusão — nem/nem — e a participação — ao mesmo tempo ... e, isto e aquilo. [Confira outros *indécidables* — elementos irreduzíveis a qualquer forma de operação lógica ou dialética; elementos ambivalentes, sem natureza própria, que não se deixam compreender nas oposições binárias —, na produção de Derrida: 1. “apófase” (Derrida, 1995c, p. 7-11); 2. *pharmakon* (Derrida, 1991); 3. “suplemento” (Derrida, 1973, p. 173-200); 4. “himen”; 5. “espaçamento”; 6. “encetamento” (Santiago, 1976, p. 33-4); 7. *nexus, desmos, pas au-delà*, “liga”, “estreitura” (Derrida, 1986, p. 15-8); 8. “segredo” (Derrida, 1995b, p. 51); 9. “a-vida-a-morte para além da oposição entre a vida e a morte” (Derrida, 1994); 10. para “desconstrução”, “oposições binárias”, significado transcendental”, *différance*, “ente presente”, “marca”, cf. Derrida, 1971, p. 229-52, 260-84; 1973; 1993; Culler, 1985; e, no campo da Educação e do currículo, Cherryholmes, 1993; Corazza, 1995; Louro, 1995; Silva, 1994.] Para a-vida-a-morte do infantil, o elemento indecidível, que não pode ser apreendido pelas oposições binárias, não é nem a morte/nem a vida, nem vital/nem mortal, sendo ao mesmo tempo ou bem a vida, ou bem a morte, ou bem vital, ou bem mortal. Este é o indecidível da história da infantilidade (Corazza, 1998a, p. 337-529) que produziu a-vida-a-morte da infância, das crianças & Cia., porque se constituiu na cadeia eternamente aberta da *différance* infantil. Nenhuma *responsiveness*. Será isso chamado a morte? A morte dada? A morte recebida? Não se vê razão alguma para não chamar isso a vida, a existência, o *trace* — rastro (cf. Derrida, 1973, p. 22).

92. Cf. Foucault, 1989, p. 186.

93. Com base em Foucault, 1991a, p. 81-2.

94. Cf. Corazza 1998b, p. 178-207.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1988.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CORAZZA, Sandra M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-29.
- _____. *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998a, 619p. (Tese de Doutorado

- em Educação.)
- _____. Mais-valia do infantil nos espelhos do Grande-Outro. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 178-207.
- COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CULLER, Jonathan D. *On deconstruction: theory and criticism after structuralism*. New York: Cornell University Press, 1985.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- _____. *La tarjeta postal: de Freud a Lacan y más allá*. México: Siglo XXI, 1986.
- _____. Os fins do homem. In: _____. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991. p. 149-77.
- _____. *La desestructuración en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós; I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.
- _____. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *Khôra*. Campinas: Papirus, 1995a.
- _____. *Paixões*. Campinas: Papirus, 1995b.
- _____. *Salvo o nome*. Campinas: Papirus, 1995c.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FLANDRIN, Jean-Louis. *O sexo e o ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FLORES, Moacyr. A casa dos expostos. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez.1985. p. 49-60.
- FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. In: VARELA, Julia (Comp.). *Espacios de poder*: Madrid: La Piqueta, 1981. p. 9-26.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1991a.
- _____. Omnes et singulatim: hacia una critica de la “razon politica”. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991b. p. 95-140.
- _____. *História da sexualidade, I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GERTZE, Jurema M. *Infância em perigo: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre — 1837-1880*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990. 236 p. Dissertação, Mestrado em História.
- GUIMARÃES, Bernardo. *Rosaura, a enjeitada*. Rio de Janeiro: Saraiva, [s.d.].
- GUIMARÃES, Rafael (Realizador do texto). *A herança do Irmão Joaquim: histórias da Santa Casa*. Porto Alegre: Redactor, 1984.
- IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE PORTO ALEGRE. Centro de Documentação e Pesquisa - CEDOP. *Regimento da Caza dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia da Cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: Typ. de Isidoro

- Joze Lopes, 1842.
- _____. *Regimento Interno da Santa Casa de Misericórdia da Cidade de Porto Alegre de 1882*. Porto Alegre: [s.n.], 1882.
- _____. *Casa da Roda: o abandono da criança na Santa Casa de Porto Alegre*. Porto Alegre: CEDOP, 1997. Guia de Fontes.
- LEITE, Miriam L. M. O óbvio e o contraditório da Roda. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 98-111.
- LIMA, Lana L. da G., VENÂNCIO, Renato P. Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 61-75.
- LOURO, Guacira L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.
- MACEDO, Joaquim M. de. *A luneta mágica*. São Paulo: Melhoramentos, 1961.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. *Relíquias de casa velha*. Rio de Janeiro: W. M. Jachson, 1962.
- MAIA NETO, João. Um convite ao pecado sob o manto da noite. *Diário de Notícias*, Porto Alegre, 18 jan. 1945. p. 10, col.3-8; p. 2, col.1-3.
- MARCILIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, USF, 1997. p. 51-76.
- MELLO E SOUZA, Laura de. O senado da câmara e as crianças expostas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 28-43.
- OLIVEIRA, Henrique L.P. *Os filhos da falha: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. 330p. Dissertação, Mestrado em História.
- PEREIRA, André R. Criança x menor: a origem de dois mitos da política social brasileira. In: ROLLEMBERG, Denise (Org.). *Que história é essa?* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10-27.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- _____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1995.
- _____. *As confissões*. São Paulo: Tecnoprint, [s.d.].
- RUSSELL-WOOD, A.J.R. *Fidalgos e filantropos: a Santa Casa de Misericórdia da Bahia*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1981.
- SALLES, Catharine. *Nos submundos da Antigüidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTIAGO, Silviano (Supervisão). *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro: Francisco

Alves, 1976.

SILVA, Tomaz T.da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-58.

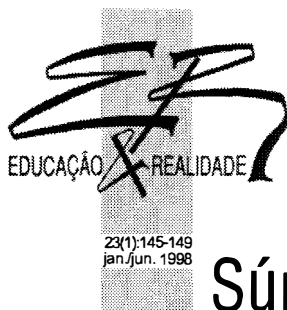
VEIGA-NETO, Alfredo. Governabilidade ou governamentalidade? [online] Disponível na Internet via WWW.URL: <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo>. Arquivo capturado em 07 de outubro de 1997.

Sou grata à Equipe de Trabalho do Centro de Documentação e Pesquisa — CEDOP — da Santa Casa de Porto Alegre: por acolher minha investigação; ajudar-me a ler os manuscritos; e me orientar nos labirintos dos arquivos da *Casa da Roda*.

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Endereço para correspondência:

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



Súmulas de dissertações e teses PPGÉDU/UFRGS

Do corpo que sente ao corpo que se comunica – atividades de sensibilização com portadores de sofrimento psíquico da Pensão Nova Vida da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre

Clézio José dos Santos Gonçalves

Nível: Mestrado

Mês da defesa: fevereiro/1998

Linha de pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Orientador: Balduino Antônio Andreola

Palavras-chave: corporeidade; esquizofrenia; linguagem corporal; educação física; terapêutica; portador de deficiências

RESUMO:

O presente estudo de natureza qualitativa objetiva desenvolver e analisar uma proposta de atividades que promovam a sensibilização e conscientização corporal dos usuários da Pensão Nova Vida da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre a um estudo com uma população portadora de sofrimento psíquico cuja condição representa a perda de contato com a realidade exterior devido a diminuição de sensações corporais através da promoção de determinadas atividades de movimento, fora do ambiente institucional. No espaço disponível da Escola Superior de Educação Física da UFRGS foram trabalhadas novas possibilidades de movimento do próprio corpo, buscando uma maior integração entre as percepções próprias de cada sujeito, sua inter-relação com o outro e com o seu meio social. As atividades foram ministradas de agosto a outubro de 1997 com registros feitos em um diário de campo do pesquisador, em fotos através da filmagem em vídeo e de entrevistas com os usuários e com os profissionais que desenvolveram o respectivo trabalho. Os resultados apontam para a necessidade de continuidade de trabalhos desta natureza uma vez que tanto os usuários quanto os profissionais que atuaram no projeto apresentaram mudanças qualitativas nas suas inter-relações através da vivência das atividades

Educação de 1º grau na fábrica: para além das competências e da qualidade total

Simone Valdete dos Santos

Nível: Mestrado

Mês da Defesa: fevereiro/1998

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Palavras-chave: educação; supletivo; operário; trabalho; fábrica; família

RESUMO:

A presente dissertação analisa os efeitos de um Supletivo de 1º grau, que ocorreu dentro de duas fábricas na convivência familiar e no setor de trabalho dos operários-alunos e das operárias-alunas. Coordenado por uma Universidade, sendo os professores estudantes dos Cursos de Licenciatura que utilizam o Supletivo na fábrica como estágio, o projeto é financiado por duas empresas: uma Metalúrgica e outra do Setor Plástico. Diante da reorganização produtiva atual, os empresários reconhecem que o conhecimento historicamente produzido na escola serve para formar, na mão-de-obra, as competências necessárias para atender às demandas da produção vinculadas a programas de qualidade e produtividade total. A partir de um levantamento etnográfico, com vistas às famílias de operários-alunos, selecionados em uma amostra, e a seus locais de trabalho, bem como através da tabulação de um questionário aplicado em todos os operários-alunos das duas empresas e realização de entrevistas semi-estruturadas, vislumbra-se realizando uma análise comparativa da realidade distinta das duas empresas, que os resultados da escolarização vão além dos interesses do capital. A própria sala de aula, dentro da fábrica, constitui-se como um espaço autônomo, no qual os operários-alunos têm poder decisório. O Supletivo contribui para a promoção pessoal dos operários, formação da cidadania, a continuidade dos estudos-frequência ao 2º grau, modificando, assim, as relações com a família nuclear, parentes e amigos, em função do cumprimento das tarefas de aula. Trata-se de um estudo que se coloca na urgência de análises sobre Educação e Trabalho, dadas as mudanças da organização produtiva e a exclusão constante dos operários da escola regular. Inserido na discussão sobre gênero, diferenciando o papel de operário-aluno do de operária-aluna, o presente trabalho anuncia novas abordagens, dada a amplitude dos dados etnográficos.

Gênero e sexualidade na exclusão social da menina de rua

Alda Beatriz Prates

Nível: Mestrado

Data da defesa: março/1998

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Orientadora: Carmem Maria Craidy

Palavras-chave: rua; exclusão; feminino; violência; sexualidade; família

RESUMO:

“Gênero e sexualidade na exclusão social da Menina de Rua” é resultado de uma pesquisa realizada com dez adolescentes em situação de rua no município de São Leopoldo – RS, no período de março a dezembro de 1997, e de observações e experiências de alguns anos de trabalho na área. Utilizando recursos da História oral, a autora desenvolve uma teoria (a da exclusão) a partir de uma prática (enquanto professora e membro do Conselho Tutelar). Reúne dados sobre os fatores de enfraquecimento e ruptura dos laços familiares e delinea o perfil da menina – mulher que faz da rua seu espaço de vida. Através de um trabalho etnográfico, são registrados os elementos absurdos na experiência de vida e no atendimento pelos poderes públicos das crianças de/na rua. Utilizando a Legislação Brasileira sobre a criança e o adolescente como ponto nodal, busca referência nos estudos de História Social para tecer a trama do tecido social onde se desenvolve a cena urbana da exclusão das meninas de rua/na rua.

As ações assistenciais na criação da creche na Porto Alegre da década de 30 – entre a caridade e a filantropia

Débora Teixeira de Mello

Nível: Mestrado

Mês da defesa: março/1998

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Palavras-chave: creches; criação de creches; movimento sociais e políticos; caridade; filantropia

RESUMO:

A presente dissertação constitui um estudo sobre os movimentos de ordem social e político para criação das primeiras instituições creche em Porto Alegre na década de 30. O estudo abrange o período de 1840 até o final do primeiro governo Vargas em 1945, e identifica as influências do discurso médico-higienista para o desenvolvimento de uma política nacional destinada à maternidade e a criação de creches no país. A instalação de creches em Porto Alegre surge de um conjunto de iniciativas de caráter filantrópico, empresarial e do circulismo operário do Rio Grande do Sul. A proposta de creche em Porto Alegre, no período de sua criação, é destinada à população pobre e vai fazer parte de uma concepção de atendimento assistencial à criança pobre na sociedade urbano-industrial emergente da década de 30.

Histórias de vida surda: identidades em questão

Gladis Teresinha Taschetto Perlin

Nível: Mestrado

Data da defesa: abril/1998

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

Orientador: Carlos B. Skliar

Palavras-chave: identidade; surdo; diferença; movimento; poder; educação

RESUMO:

O sujeito ao nascer surdo, ou que deixa de usar a comunicação auditiva sofre mutação em seu corpo. A partir daí, há diferentes interpretações. Minha investigação parte de que a subjetividade do surdo está numa ordem diferente a do ouvinte: comunicação visual. Então o que vai diferenciar e identificar o sujeito surdo é o uso da comunicação visual. Temos algumas identidades: Surda: usa comunicação visual, tem amigos surdos e leva uma vida normal; Surda Flutuante: usa mal a comunicação visual e a auditiva, não convive com outros surdos ou com a comunidade surda e tem o modelo ouvinte a frente; Surda Híbrida: nasce ouvinte e, com a surdez, usa comunicação visual. Na representação da identidade ouvinte para surdos, famílias, escolas, clínicas ou profissionais favorecem a ouvintização dando espaço a estereótipos. Ouvintismo é uma política hegemônica que determina tudo para o surdo. Outra representação, ou seja, a constituição da identidade surda pode se dar no encontro com o “semelhante” surdo, indicando a pertença a uma comunidade diferente. A comunidade surda é um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas porém não isolado, vive entre pessoas ouvintes que são maioria. Entram os aspectos antropológicos, história, língua, cultura e arte. Aqui também temos os surdos que se reúnem em movimentos na busca de seus direitos. Há uma comunidade solidária constituída por intérpretes e pessoas que entendam de comunicação visual. Os deficientes auditivos não se enquadram num grupo de surdos, usam comunicação auditiva.

Saber científico e saber popular em saúde: o processo de construção do conhecimento na elaboração de cartilhas de educação em saúde com participação popular

Margarita Luz M. Silva Diercks

Nível: Mestrado

Data da defesa: abril/1998

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Orientador: Balduino Antônio Andreola

Palavras-chave: educação em saúde; processo de conhecimento; saber popular em saúde; cartilhas; participação popular

RESUMO:

Neste estudo proponho discutir duas formas de saber (o científico e o popular), que são a base do processo de conhecimento para a elaboração de cartilha de educação em saúde. Este processo contou com a participação das mulheres da Vila Jardim, bairro da zona norte de Porto Alegre. Iniciou através dos diálogos mantidos sobre anticoncepção, como uma primeira aproximação do pensar das mulheres e, ao mesmo tempo, confrontando-o com o meu saber e dos técnicos do posto a respeito do tema. Este processo de encontros e desencontros dos dois saberes tentarão ser sintetizados dialeticamente, através de uma cartilha de educação em saúde. Este estudo é uma pesquisa qualitativa, de natureza participante, que se caracteriza pela sua intenção de desalienação do cotidiano, como por sua proposta educativa. Quanto a elaboração do texto da dissertação tentarei seguir o método dialético de análise da realidade. Iniciarei, descrevendo e tentando entender os

moradores da Vila Jardim, especialmente as mulheres. Este entendimento se dará através de um assunto que foi escolhido como fio condutor deste processo que são as inúmeras conversas que eu já tive e tenho, com estas mulheres, sobre anticoncepção. Assim na primeira parte desta dissertação tento desvendar o singular na qual estas mulheres fazem parte. Entendendo como singular o cotidiano, o dia-a-dia, o senso comum, o primeiro olhar, o empírico, o imediato a casualidade. Neste mesmo capítulo, tentarei ver como as cartilhas educativas sobre anticoncepção abordam este fenômeno. Quais são as características fundamentais deste material educativo e qual referencial teórico metodológico que elas seguem. Na segunda parte desta dissertação irei me aprofundando na crítica sobre as cartilhas educativas, ao mesmo tempo que o assunto anticoncepção vai sendo problematizado. Assim, outros elementos entrarão nesta discussão como papel sexual, escolha do método, educação das crianças, aspectos culturais, para assim através de aproximações sucessivas, irmos construindo um processo de conhecimento que inclua criticamente o saber técnico e o saber da população. Nesta etapa vários autores tentarão iluminar esta caminhada. Entre os quais destaco Freire, Gramsci, Marx, Goldman e Habermas. Tentarei, também, neste capítulo, fazer uma discussão crítica da categoria mundo vivido usada tanto em Freire como Habermas. A terceira e última parte começa com um diálogo que seria a síntese desta dissertação. Um diálogo que não aconteceu de uma vez, mas foi um somatório de aproximações e desencontros que fez com que tivesse como resultado uma cartilha que compreenda os elementos fundamentais do saber da população e, ao mesmo tempo, inclui as contribuições que os técnicos dão neste processo difícil, mas que tenta, na sua essência, que o respeito pela singularidade seja o caminho para a construção de um conhecimento democrático, justo e solidário.