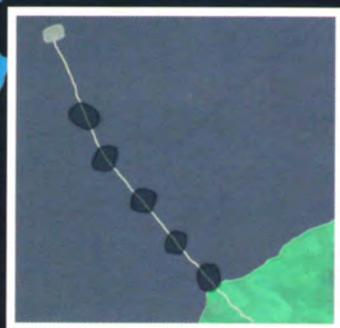




EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.31 n.2



**SABER,  
EXPERIÊNCIA,  
COMUNICAÇÃO**

JUL/DEZ 2006

## ***Educação & Realidade*** - v. 31, n. 2, jul/dez 2006

Publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Reitor:** *José Carlos Ferraz Hennemann*

Faculdade de Educação

**Diretora:** *Malvina do Amaral Dorneles*

### **Editora**

*Rosa Maria Bueno Fischer*

### **Comissão Editorial Executiva**

*Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),  
Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Schäffer  
(DEBAS)*

### **Conselho Editorial**

*Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio  
Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice  
Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Guacira  
Lopes Louro, Gustavo Fischman (USA), João Wanderley  
Geraldí, Jorge Larrosa Bondía (Espanha), Lucíola Licínio  
C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice  
Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Victor Vincent  
Valla*

### **Consultores ad hoc**

*Alfredo Veiga-Neto, Gilka Girardelo, Luis Henrique Sachi  
dos Santos, Maria da Graça Setton, Mauro Sá Rego Costa,  
Nadia Hermann, Nadir Zago, Silvio Gallo, Zaia Brandão*

### **Revisão**

*Tânia Cardoso de Cardoso*

### **Bibliotecária Responsável**

*Neliana Schirmer Antunes Menezes*

### **Produção Visual**

*Central de Produções/FACED/UFRGS*

### **Projeto Gráfico**

*Aldanei Areias*

### **Editoração Eletrônica**

*Marcus Vinícius Rossi da Rocha*

### **Capa**

*Vera Lúcia Gliese*

Texto da contracapa: BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo:

Cultrix, 1980. p. 47.

### **Bolsista**

*Tatiana Kinzel*

### **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, nº110, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

### **Informações**

[educreal@ufrgs.br](mailto:educreal@ufrgs.br)

jul/dez 2006

# SABER, EXPERIÊNCIA, COMUNICAÇÃO



v. 31 n. 2

## DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

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)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB/933

### **Fontes Indexadoras Nacionais**

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

### **Fontes Indexadoras Estrangeiras**

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

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

ÍRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.

CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educreal@ufrgs.br

[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)



v. 31 n. 2

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

*Knowledge, Experience,  
Communication*

*Saber, Experiência,  
Comunicação*

The issue of experience in the  
teaching of philosophy  
**Rodrigo Pelloso Gelamo**

**9**

O problema da experiência no  
ensino de filosofia  
**Rodrigo Pelloso Gelamo**

Compulsion to communicate:  
ways to create talk about the self.  
**Cleber Gibbon Ratto**

**27**

Compulsão à comunicação:  
modos de fazer falar de si  
**Cleber Gibbon Ratto**

Education and communication:  
a historical-philosophical perspective  
**Antônio Zuin**

**43**

Educação e comunicação: uma  
abordagem histórico-filosófica  
**Antônio Zuin**

The wisdom of time: tradition,  
experience and narrative in Walter  
Benjamin's philosophy  
**Marcelo de Andrade Pereira**

**61**

Saber do tempo: tradição,  
experiência e narração em Walter  
Benjamin  
**Marcelo de Andrade Pereira**

School photographs as analyzers  
in educational research  
**Gustavo Enrique Fischman**

**79**

Las fotos escolares como  
analizadores en la investigación  
educativa  
**Gustavo Enrique Fischman**

Post-structuralist studies:  
between aporia and counter-sense?  
**Luciane Uberti**

**95**

Estudos pós-estruturalistas: entre  
aporias e contra-sensos?  
**Luciane Uberti**



<i>Bildung</i> and Education José Fernandes Weber	<b>117</b>	<i>Bildung</i> e Educação José Fernandes Weber
The becoming of the school- territory: passages, agencies and their multiple landscapes Andréia Machado Oliveira e Tânia Mara Galli Fonseca	<b>135</b>	Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens Andréia Machado Oliveira e Tânia Mara Galli Fonseca
Family and school in contemporary times: the meanders of a relationship Maria Alice Nogueira	<b>155</b>	Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação Maria Alice Nogueira
Children and information: the roles of family and school Tânia de Freitas Resende	<b>171</b>	Crianças e informação: papéis da família e da escola Tânia de Freitas Resende

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.



31(2):5-8  
jul./dez. 2002

# EDITORIAL

A leitura dos textos deste número de *Educação & Realidade* remeteu-nos de imediato a dois autores que muito prezamos: Roland Barthes e Georges Bataille. Eles oferecem, em suas obras, material inestimável para pensar a relação entre saberes, comunicação e experiência, nas mais diferentes combinações possíveis entre tais conceitos: a experiência da comunicação; a experiência do saber; o sabor da experiência; a comunicação dos saberes; o saber na comunicação. De fato, se quisermos buscar o tratamento da experiência não como simples vivência; se quisermos nos afastar seriamente da fórmula tediosa da comunicação como trocas e enlaces entre mensagem, emissor e receptor; e se quisermos ir além do saber como conhecimento – é preciso arriscar-nos a pensar na companhia de pensadores como Barthes e Bataille (aquele com sua *Aula*, este com *A experiência interior*, por exemplo<sup>1</sup>). Trata-se do risco dentro do risco. E por que não arriscar?

Muito se tem escrito sobre experiência, especialmente com inspiração em Walter Benjamin, que articulou esse conceito com os de tradição e narração, implicando-o com questões importantes da linguagem, da arte e da própria educação – como vemos num dos artigos deste número, escrito por Marcelo de Andrade Pereira. Outro colaborador – Rodrigo Pelloso Gelamo – parte desse mesmo conceito e também de Benjamin, para oferecer aos leitores um debate sobre o ensino da filosofia hoje. Marcelo e Gelamo de certa forma são acompanhados de José Fernandes Weber, que discute em seu artigo a riqueza polissêmica do conceito de *Bildung*, o qual diz respeito à formação, autoformação e também cultivo. Mais uma vez, estamos diante do problema da histórica separação entre conhecimento, cultivo de si mesmo e formação política – já apontado pelos filósofos gregos e latinos clássicos – e da necessidade de pensarmos educação estética, produção de conhecimento e formação política como plenamente inter-relacionados.

Luciane Uberti colabora com este número, entrando no debate filosófico contemporâneo, aqui fundamentada em Foucault – um autor que tão bem discutiu e elaborou o tema do cuidado de si e do conhecimento de si (em *A hermenêutica do sujeito*, de modo especial). Luciane questiona problemas fundamentais do pensamento contemporâneo, como as noções totalizadoras do discurso, que convivem em nossos dias com a apologia de relativismos extremamente perigosos. Segundo a autora, a estes se associa uma dificuldade séria de seleção, hierarquia e posicionamento, no que se refere a questões éticas, decisivas para a sobrevivência de uma sociedade no mínimo mais justa e aberta à diferença, no sentido a ela atribuído por Jacques Derrida.

Que singularidade (e que diferença) poderia ser conferida ao espaço institucional da escola em nossos dias? Teria esse espaço alguma possibilidade de fazer-se um lugar de arte e para a arte? As autoras Andréia Machado Oliveira e Tânia Mara Galli Fonseca defendem que sim, e encontram em Deleuze e Guattari ferramentas potentes para argumentar a favor de uma “desacomodação” das pedagogias vigentes. Como que complementando as elaborações de Tânia e Andréia, Maria Alice Nogueira também pesquisa esse espaço institucional e o analisa sob o ponto de vista da intensificação das interações entre família e escola, indagando-se, a partir da sociologia, sobre que mudanças são essas e em que medida elas transformam os modos de se fazer educação, numa sociedade cujas transformações ocorrem com tamanha velocidade, especialmente quanto aos modos de comunicação e informação.

É justamente a partir dessa nova “ordem institucional” que o texto de Tânia de Freitas Resende se situa, e no qual é tratada uma pesquisa com crianças, sobre os papéis da família e da escola, no que se refere ao acesso à informação, com todas as marcas de desigualdade que esse processo configura em nosso País. Por sua vez, nosso colega Gustavo Fischman, participante ativo e sempre presente em nosso Conselho Editorial, oferece instigante proposta de investigação a partir de fotografias escolares, tratadas como “analísadores” e postas em relação com outras ferramentas, como as entrevistas, na pesquisa qualitativa. Como se vê, de alguma forma ou de outra, os grandes temas deste número estão presentes em todos os artigos; comunicação, saberes e experiência também estão na base do texto de Fischman – e, neste caso, do ponto de vista de uma proposta metodológica muito clara, que articula educação e comunicação visual.

O estimulante desta edição de *Educação & Realidade* está em que temos no conjunto dos artigos não só a discussão de pesquisas e a proposição de modos de investigar, mas igualmente o consistente debate teórico. Um dos autores deste número, Cleber Gibbon Ratto, explora o fato de nos afirmarmos como uma “sociedade da comunicação e da informação” e aponta uma das marcas principais de nossos tempos: a compulsão a falar de si mesmo que, muito diferente da prática do cuidado de si na pólis grega, não tem correspondido a um fortalecimento nem do espaço público nem da própria ação política. E Antônio

Zuin, apoiado em Theodor Adorno, faz uma análise histórica e filosófica sobre o processo educacional e formativo, mostrando o quanto este é marcado por diferentes mediações técnicas e comunicacionais – vistas prioritariamente como fruto de trabalho humano.

Recorremos a Georges Bataille não por acaso nem por mero deleite: suas “viagens” sobre a experiência interior falam do intenso movimento do pensamento, da articulação plena entre corpos, signos e símbolos, enfim, da intensa comunicação que se dá entre nós e nossos semelhantes – já que a riqueza daquilo que somos não se situa jamais em um ponto único: somos comunicação. Se nossos projetos se fecham em nós mesmos, diz Bataille, nossa vida não passará de uma vida igual a qualquer outra: privamo-nos do “maravilhoso”. Este “maravilhoso” de Bataille teria a ver com a busca do “máximo sabor possível”, de que fala Roland Barthes em sua *Aula?* Penso que sim. O máximo sabor possível: na entrega às experiências, aos saberes que nos transformam, às infinitas possibilidades das mediações nos processos comunicacionais.

Aos leitores, um abraço e o desejo de um ótimo encontro com os autores que gentilmente nos ofereceram seus textos; também com Barthes e Bataille.

Rosa Maria Bueno Fischer  
*Editora*

1. BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978; BATAILLE, Georges. *A experiência interior*. São Paulo: Ática, 1992.



31(2):9-26  
jul./dez. 2006

# O PROBLEMA DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Rodrigo Peloso Gelamo

**RESUMO** – *O problema da experiência no ensino de filosofia.* A questão central do artigo consiste em *pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica*. Pensar em tal possibilidade de ensino na contemporaneidade é deparar-se com a problemática filosófica da experiência. Walter Benjamin dizia que fomos expropriados da experiência. Como podemos, então, pensar um ensino de filosofia que se paute na experiência de filosofar, no qual a *experiência* se confunda com o próprio *modus operandis* do ensino? Distanciando-nos dessa perspectiva, pensamos que o ensino da filosofia se dê *entre* o empírico e o transcendental, no indizível deleuziano. Assim, o ensino da filosofia estaria na experimentação de pensar o impensável ou como um pensar *in-fante*.

**Palavras-chave:** *experiência, ensino de filosofia, filosofia contemporânea.*

**ABSTRACT** – *The issue of experience in the teaching of philosophy.* The core question of the paper is thinking the teaching of philosophy as a philosophical experience. Thinking about this possibility leads to facing the philosophical problem of experience. Walter Benjamin (1986) used to say that we have been expropriated of experience. How can we, then, think of a teaching of philosophy that is based on the experience of philosophizing, in which the experience would fuse with the own *modus operandis* of teaching? Distancing ourselves from this perspective, we think that the teaching of philosophy happens between the empiric and the transcendental, in the Deleuzian unspeakable. The teaching of philosophy would be in the experience of thinking the unthinkable or as an “in-fante” way of thinking.

**Keywords:** *experience, teaching of philosophy, contemporary philosophy.*

## Introdução

O problema central que pretendemos desenvolver nos limites deste artigo é a possibilidade de *pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica*. Para além da problemática relativa ao ensino de uma disciplina que tenha como conteúdo a filosofia –o que por si só já é bastante relevante –, existe outra de cunho filosófico e de alcance pedagógico que precisa ser pensada mais detidamente: a questão da experiência. O tema da experiência constitui-se como problema filosófico por ser recorrente e tratado por boa parte história da filosofia, de Platão aos contemporâneos, encontrando seu lugar de maior tensão na modernidade. Por outro lado, ressoando as proposições filosóficas, a experiência também se constitui como um problema pedagógico, principalmente nas vertentes científicas e criticistas educacionais.

No âmbito da filosofia, segundo Larrosa, a problematização da experiência está colocada desde a Época Clássica. Para Larrosa,

*na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou ainda, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o conhecimento verdadeiro, para a verdadeira ciência (2004, p. 21-22).*

Podemos encontrar essa problemática descrita por Larrosa em Platão, para quem a experiência se colocava como um conhecimento inferior, quando comparado àquele obtido com a contemplação das idéias. Para Platão, a experiência possibilitar-nos-ia ter acesso ao mundo material, mundo das formas imperfeitas, cuja principal característica é ser mutável e fugidio. Assim, o conhecimento que se fixasse nesse registro teria as mesmas características de seu fundamento – a imperfeição e a mera aparência – e, por esse motivo, poderia ser considerado como uma *doxa*, conhecimentos que se pautam em opiniões e estão em constantes mutações devido à particularidade e à fugacidade de seu fundamento. Desse modo, a experiência sensível constitui-se como um problema para o conhecimento verdadeiro, conhecimento este que só poderia encontrar seu verdadeiro fundamento no mundo imutável e perfeito das idéias, cujo acesso é a contemplação e não a experiência. Nesse sentido, a experiência não poderia ser considerada como um modo de fazer filosofia. Aproximando o pensamento platônico de nosso problema, a experiência jamais poderia ser considerada como uma ação validada para o ensino de filosofia.

Aristóteles, por outro lado, não é tão radical quanto Platão na recusa à experiência (*empeiria*). Segundo ele, a experiência é necessária para o conhecimento e funciona como seu pressuposto, mas não é suficiente para que este se constitua. A insuficiência da experiência está na impossibilidade de traduzir aquilo que foi apreendido por esse mecanismo em algo que seja universal e

necessário, uma vez que, pela experiência, só se pode obter pensamentos particulares e contingentes. Nesse sentido, a *empeiria* (experiência) é inferior à *techné* (arte), capaz de produzir conhecimentos universais (Larrosa, 2004).

Quando pensamos no problema do ensino, no contexto pedagógico mais recente, duas correntes se sobressaem e se constituem como majoritárias nas propostas educacionais: por um lado, a vertente crítica, cujo mote se fixa na discussão sobre teoria e prática, objetivando uma práxis reflexiva no processo educacional; e, por outro, a vertente científico-educacional, a qual vê a educação como uma ciência aplicada, cujo objetivo é buscar métodos e técnicas para se ensinar, pautados em palavras de ordem, tais como: eficácia, avaliação, produtividade e etc. Nesse contexto, a experiência é uma palavra cujo significado não faz sentido: ora porque se constitui como um “saber” cujo conteúdo é fruto de uma alienação – uma vez que não se estabelece em bases seguras o vínculo entre teoria e prática –, o qual culmina em uma práxis emancipadora, ora, por não se estabelecer em critérios científicos de comprovado valor e é considerada apenas uma opinião ou senso comum (Larrosa, 2004; Bárcena, 2005).

Os saberes filosóficos e educacionais, conforme descritos acima, buscam critérios de verdade que independam da experiência, da incerteza, da volatilidade, da incompletude, buscando critérios precisos e racionais para fundamentar suas proposições. Larrosa, analisando a constituição desses saberes, afirma que:

*A razão tem de ser pura, tem de produzir idéias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há que se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente (2004, p. 22).*

Os argumentos enunciados acima já seriam mais que suficientes para abandonarmos nosso objetivo de pensar o ensino de filosofia como experiência filosófica. No entanto, outro problema se nos impõe, tornando nossa pretensão ainda mais complicada. Esse problema surge quando nos deparamos com a constatação de Benjamin, em 1933, para quem vivemos em uma época em que a experiência se tornou algo pobre, algo sem sentido. Segundo Benjamin,

*[...] nossa pobreza de experiência nada mais é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e cosmovisões do século passado nos mostrou tão claramente onde conduzem a simulação ou a imitação da experiência que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, admitamos, essa pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie (1986, p. 196).*

Assim, a experiência não é somente um modo de conhecer impróprio ou ineficaz, mas algo que já não é mais possível de se fazer, mesmo quando o que está em voga não seja um conhecimento pretensamente verdadeiro. Para Benjamin, vivemos inclusive uma pobreza ou uma possibilidade de fazer qualquer tipo de experiência.

Partindo desse contexto problemático, como podemos pensar um ensino de filosofia que se pautar na experiência filosófica, no qual a *experiência* se confunda com o próprio *modus operandis* do ensino, e tenha como hipótese que *ensinar filosofia é experimentar o ato de filosofar*? A partir disso, podemos inferir que, se quisermos tratar de uma perspectiva filosófica e educacional, o ensino de filosofia, temos de nos concentrar em um modo de pensamento superior e não vinculá-lo à experiência. Porém, por outro lado, talvez possamos, a partir dos exemplos de Larrosa (2004), Bárcena (2005) e Agamben (2005), buscar um outro modo de pensar o ensino e a experiência, de tal forma que possamos reivindicá-la e dar-lhe um lugar de dignidade, fazendo-a funcionar de modo diferenciado daquele que fora criticado pela filosofia e pelo saber educacional, objetivando evitar sua expropriação.

Para pontuar melhor nosso problema, vamos desenvolver de modo mais detido a questão da experiência e do ensino. Em *A experiência como um problema filosófico contemporâneo*, buscaremos entender de que modo a experiência, a partir da modernidade, foi expropriada como portadora ou possibilitadora de conhecimento. Na sequência, em *O problema do conhecimento e o ensino de filosofia*, buscaremos entender de que modo esse problema tem afetado, na contemporaneidade, o ensino de filosofia. Por fim, em *Ensino de filosofia como experiência filosófica*, vamos apresentar de que modo entendemos ser possível resgatar a experiência no ensino de filosofia como *experiência filosófica*.

## **A experiência como um problema filosófico contemporâneo**

Giorgio Agamben, na obra *Infância e História* (2005), afirma que “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer” (p. 22). Essa afirmação é fundamentada na obra de Walter Benjamin (1986), para quem o homem contemporâneo do pós-guerra foi expropriado da capacidade de narrar aquilo que lhe aconteceu. No entanto, essa expropriação não está apenas na incapacidade de *narrar*, mas na impossibilidade de *experenciar* sua relação com o mundo. Experiência essa que possibilitaria a narração.

Para Benjamin, a causa da *pobreza de experiência* não é propriamente a guerra, mas a *guerra* como prática de violência e de horror. Benjamin afirma que:

*Uma coisa é clara: a cotação da experiência baixou, e é precisamente numa geração que de 1914 a 1918 viveu uma das experiências mais monstruosas da História Universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Já não se podia constatar, naquela época, que as pessoas voltavam mudas dos campos de batalha? Não voltavam enriquecidas, senão mais pobres em experiência comunicável. Os livros sobre a guerra que proliferavam nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, isso não é estranho. Pois jamais houve experiências tão desmoralizantes como as estratégias de guerra de trincheiras, as econômicas pela inflação, as físicas pela fome, as morais pelos donos do poder. Uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado por cavalos viu-se desabrigada, numa paisagem onde tudo, exceto as nuvens, havia mudado, e em cujo centro, num campo de forças de explosões e correntes destruidoras, estava o minúsculo e frágil corpo humano (1986, p. 195).*

Nessa guerra, a respeito da qual Benjamin fala, o combatente não tem acesso à experiência de combate – guerra tecnológica, econômica etc. –, não tem acesso a algo que possa narrar e, mesmo que tivesse, não poderia mais fazê-lo devido à violência à qual foi submetido o seu frágil corpo humano. A radicalidade das situações sofridas pelo homem nas trincheiras foram tão atrozés que o desorientaram tanto na retomada de seu *locus* anterior, quanto na criação de um novo lugar ou de uma nova vida a partir da apropriação dos espólios vivenciados durante a guerra. Por esse motivo, o homem foi expropriado duplamente, primeiro de sua relação significativa com as coisas e, em consequência disso, da narrativa de sua experiência. A guerra retirou do homem aquilo que o constituía como sujeito – experienciar e narrar sua relação com o mundo.

Poderíamos supor que, em nosso mundo contemporâneo do século XXI, por não haver mais guerras mundiais – pelo menos não nesse momento específico – o problema da experiência do sujeito e da respectiva narração não poderia se dar propriamente como um problema. Isso porque não estamos em uma situação na qual somos forçados pelos horrores da guerra a portar-nos de tal modo. No entanto, segundo Agamben, não é necessária uma catástrofe para que haja a destruição da experiência, já que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é mais que suficiente para esse fim (2005, p. 22).

Esse homem contemporâneo somos nós. Nós que não experienciamos as coisas que acontecem ao nosso redor. Não somos mais capazes de atribuir sentido às coisas que nos rodeiam. Banalizamos as coisas cotidianas, banalizamos os eventos, banalizamos a vida. Nas palavras de Agamben, “O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (2005, p. 23). Vivemos uma *nova barbárie*, conforme prefere chamar Benjamin.

Podemos dizer, assim, que o problema da não-experiência não está apenas na incapacidade que temos de traduzir os eventos de nossa vida em experiências significativas, mas na incapacidade de nos apropriarmos dos eventos que ocorrem ao nosso redor e traduzi-los, narrá-los como experiência.

Para Agamben, essa incapacidade de apropriação não se dá pelo fato de termos uma qualidade de vida ruim – o que poderia tornar a vida cotidiana insuportável –, mas o responsável por isso é o fato de já não sermos mais capazes de traduzir em experiência os eventos, sejam eles quais forem, bons, ruins, agradáveis ou desagradáveis. Banalizamos os eventos, e, apesar de fazermos parte deles, de nos relacionarmos com eles, nunca os experienciamos; não atribuímos significado a eles e isso os torna inenarráveis. Talvez por uma desilusão com a nossa própria época (Benjamin, 1986, p. 196).

Pensamos, no entanto, que a expropriação da experiência não seja uma característica apenas do sujeito no pós-guerra e que esse fato não se dê pelos horrores a ela inerentes. O problema da experiência, o qual nasce no Período Clássico, conforme pontuou Larrosa, foi intensificado com nascimento das ciências e da filosofia modernas. Ciência e filosofia que entendem, cada uma a seu modo, o conhecimento como algo que esteja fora do sujeito, no caso da ciência, e fora da experiência, no caso da filosofia. Podemos dizer, assim, que um abismo foi criado entre o sujeito do conhecimento e o sujeito da experiência. Nesse sentido, a expropriação da experiência fazia parte do projeto fundamental da ciência moderna (Larrosa, 2004; Agamben, 2005).

Agamben desenvolve de forma precisa o modo como a filosofia corroborou para esse projeto. Segundo ele, podemos encontrar em Francis Bacon o primeiro indicativo da separação entre o conhecimento e o sujeito. Na separação que estabelece entre o conceito de experiência e experimento, Bacon condena a experiência, entendida no sentido tradicional, ao afirmar que ela se dá espontaneamente, de forma puramente casual, e exalta o experimento, que se dá de forma deliberada, partindo da dedução dos axiomas para, em seguida, proceder aos experimentos. Esses últimos poderiam ser mais certos e mais próximos à verdade. Vejamos o que diz Bacon a esse respeito:

*A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura dismantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira experiência começa por acender um lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciado pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede novos experimentos (Bacon, apud Agamben, p. 25).*

Seguindo o pensamento de Bacon, o conhecimento de algo não estaria mais na autoridade narrativa daquele que experienciou determinada coisa, mas na relação entre a dedução axiomática, feita pelo sujeito, e na sua comprovação por meio dos experimentos, que se dá fora do sujeito. Essa mudança de perspectiva coloca a comprovação do conhecimento para fora do sujeito, pois a garantia da verdade está no experimento e não mais na experiência produzida por um sujeito.

Para Agamben,

*a comprovação científica da experiência que se efetua no experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a essa perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números (2005, p. 26).*

Assim, o sujeito não é mais detentor da experiência, mas de um tipo de conhecimento que foi apropriado a partir do resultado de um experimento que não é necessariamente feito por aquele que o propôs.

Outro marco deste *projeto moderno* indicado por Agamben estabelece-se especialmente a partir do pensamento racionalista cartesiano. Para Descartes, a centralidade do conhecimento está no sujeito, cujo pensamento racional, em contraste com a sensibilidade produtora de impurezas enganadoras, pode produzir um pensar correto. Com o intuito de garantir que o pensamento não fosse enganado pelos descaminhos do erro<sup>1</sup>, Descartes propôs algumas regras, alguns caminhos, enfim, um método para dirigir-se à razão, que, segundo ele, seria a única capaz de encontrar a verdade.

Para Descartes, o princípio do método é a dúvida. Dúvida que, para ele, deve ser geral e universal, contra tudo o que possa ser considerado como certo e que não tenha passado pelo crivo da dúvida hiperbólica. Com a utilização do método, Descartes garante uma certeza da qual não pode mais duvidar: o *eu penso (ergo cogitum)*. A partir dessa certeza, ele estabelece o edifício da razão que prescinde da sensibilidade e, por conseqüência, de qualquer experiência empírica para se chegar às verdades. Desse modo, o conhecimento não poderia mais estar fundado em nada que estivesse fora do sujeito da razão, ou que adviesse de fora, e, por conseguinte, do conhecimento, portador de todas as condições para o conhecimento verdadeiro. Segundo Agamben:

*Em sua busca pela certeza, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – o ‘método’, isto é, o caminho – do conhecimento. Mas, para isto, deve proceder a uma refutação da experiência e a uma reforma da inteligência, desapropriando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único e novo sujeito. Pois a grande revolução da ciência moderna não consistiu tanto em uma alegação da experiência contra a autoridade (do argumentum ex re contra o argumentum ex verbo, que são, na realidade, inconciliáveis) quanto em referir conhecimento e experiência a um sujeito único, que nada mais é que a sua coincidência em um ponto arquimediano abstrato: o ego cogito cartesiano, a consciência (2005, p. 28).*

Assim, o conhecimento cartesiano só poderia ser produzido pelo sujeito egóico da razão e pelo uso correto dessa razão que está fundada no método. Se pudéssemos localizar em Descartes o conceito de uma experiência que fosse verdadeira, esta seria consonante ao conhecimento racional, que fosse dado a partir de uma consciência egóica.

O problema coloca-se a partir dessas duas perspectivas, como uma experiência externa e outra interna. Essas duas direções no entendimento da experiência são desenvolvidas posteriormente por Hume e Locke e por Leibniz. Segundo Hume e Locke, a experiência externa é colocada como primeira e, apenas secundariamente, seria acompanhada pela reflexão interna. Em uma segunda direção, encontramos Leibniz, o qual transfere a experiência externa para a interna, estabelecendo como primeiro as verdades inatas (Caygill, 2000, p. 137-138). Nesse sentido, segundo Agamben, o problema da experiência se coloca como aquilo que só é possível *ter* sem jamais *fazer*. Isso acontece quando a experiência é colocada no interior do sujeito da razão. Por outro lado, só é possível se *fazer* sem jamais *ter* experiência, a qual seria um dado externo. Nesse contexto, “o velho sujeito da experiência não existe mais. Ele se duplicou. Em seu lugar agora existem dois sujeitos”<sup>2</sup> (Agamben, 2005, p. 33).

Assim, fomos expropriados da experiência e, por conseguinte, da narração da experiência. O conhecimento válido só poderia ser encontrado no inenarrável – no experimento, no uso metódico da razão ou nas elaborações lógicas feitas por uma faculdade *a priori* e superior de conhecer – mas, não na narração de uma experiência que *pede* para ser narrada. Fomos expropriados daquilo que nos fazia “sujeitos”, a experiência e a autoridade da narração, e daquilo que dava consistência a essa subjetividade, a produção de significação.

A atribuição de significação à experiência produz autoridade à narração daquilo que foi experienciado. Sem a experiência, não é possível narrar, não é possível ter autoridade sobre aquilo que se diz. Assim, por não mais experienciar e se apropriar significativamente dos eventos, as pessoas perderam a autoridade de narração daquilo de que participam, perderam a capacidade de ser sujeitos de sua própria experiência. A relação das pessoas com o mundo, desse modo, não se dá mais pela experiência e pela narração, como autoridade de quem experienciou algo. Ao contrário, para Agamben, “o que caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem seu fundamento no ‘inexperienciável’, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência” (idem, p. 23).

A autoridade deixou de ser algo experienciado e passou a ser algo conhecido, ou melhor, *re-conhecido*. Isso porque o que é válido não é mais a experiência de um sujeito, mas o *conhecimento* que o sujeito adquiriu por meio da instrução, por meio do *re-conhecimento* de saberes que foram produzidos fora dele e, conseqüentemente, fora de sua experiência. A autoridade, assim, passou a estar no que cada um *tem de conhecimento*, no grau de instrução que esta pessoa tem sobre determinado assunto, mesmo que nunca tenha experienciado aquilo que conhece.

## **O problema do conhecimento e o ensino de filosofia**

É inegável que a preocupação da filosofia está centrada, em grande parte, na formação do homem. Essa preocupação perpassa o pensamento filosófico desde

os gregos antigos até nossos dias. Podemos encontrar essa preocupação na *República*, de Platão; na *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles; passando pelo período medieval com o *De magistro*, de Tomás de Aquino; pela modernidade com o *Emílio*, de Rousseau; com textos de Kant sobre a educação e, na contemporaneidade, podemos nos referir às obras de Adorno e Lyotard, apenas para citar alguns exemplos.

A filosofia, apesar de ser mais antiga que a universidade, só encontrou nela um lugar privilegiado na Idade Média (Silva, 2006, p. 17) e, contemporaneamente, estamos presenciando seu rechaçamento. Pensamos que essa recusa, esse declínio da filosofia, seja resultado de uma série de problemas que vão desde propostas curriculares mal elaboradas até uma ideologia que visa exaltar o conhecimento tecnológico. Chauí afirma que:

*Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como 'progresso tecnológico'. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o 'progresso' seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes (1992, p. 56-57).*

O que vale ensinar hoje não é mais um cultivo do pensamento, um cultivo da cultura e um cultivo pessoal, mas um “saber” que coloque o estudante diretamente no mercado de trabalho (se é que isso é possível, uma vez que a formação de um estudante universitário dura em média quatro anos e a mudança tecnológica é muito mais rápida do que isso). Assim, a reflexão sobre os saberes humanos foi excluída dos currículos escolares e, quando não excluída, é tratada como “perfumaria”.

Apesar desses mais variados motivos que se pode enumerar para que a filosofia esteja distante daquilo que, como professores de filosofia, gostaríamos que ela estivesse, queremos tratar de um problema que é decorrente do modo moderno de entendimento filosófico que expropriou a experiência e no qual fundamos, em boa parte das vezes, o ensino de filosofia.

Ao sermos expropriados da experiência, restou-nos apropriarmos-nos dos saberes produzidos pelos filósofos e refletirmos sobre eles e, ao ensino de filosofia, restou apenas fazer uma apresentação desses saberes. E *ensinar a filosofia* passou, assim, a ser uma *explicação* do pensamento filosófico. Coube ao professor de filosofia ser um “explicador” de como os filósofos produziram determinado pensamento, de seu vínculo com aqueles que os antecederam, dos pontos problemáticos que eles pretendiam resolver e de como responderam a esses problemas. Aos alunos, coube entender o que os filósofos disseram, e compreender a fina estrutura das grandes obras filosóficas. Assim, a relação

ensino e aprendizagem poderia ser entendida tão-somente como uma relação entre a explicação e o entendimento. Explicação de algo que está fora da experiência do professor e que não foi objeto de seu pensamento – do qual ele se apropriou como um conhecimento de outrem – o qual, por sua vez, transmite ao aluno, que terá a possibilidade de adquirir um conhecimento sobre determinado assunto.

Esse modo de entender o ensino e a aprendizagem justifica a premissa de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é apropriar-se dos conhecimentos. A produção de saberes como experiência de pensamento está fora dessa relação. Tanto alunos como professores só poderiam “produzir pensamento” se estivessem atrelados aos conhecimentos adquiridos e, a partir deles, produzir modificações ou “aprimorar” o conhecimento já obtido, produzindo novas explicações sobre aquilo que fora apropriado como conhecimento. Rancière chama este tipo de funcionamento de *razão explicadora*.

*A lógica da explicação comporta [...] um princípio de regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre o aprender e o compreender (2002, p. 18).*

O professor de filosofia estaria preso a este funcionamento, porque é aquele que detém o saber, aquele que conhece, e, por isso, deve explicar os conteúdos filosóficos àqueles que não são portadores do que precisam saber para produzir seu próprio pensamento. Com esse tipo de “ensino”, estaríamos privilegiando uma explicação acerca de um conhecimento e expropriando a experiência de pensamento. Nas palavras de Chauí,

*Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. (1992, p. 60).*

A expropriação do pensamento nos conduz a um saber técnico; um saber reconhecer determinada coisa, pensamento ou idéia. Desse modo, a explicação é um bom meio de “formar” os alunos. Recebemos essa herança do modo moderno de pensamento, conforme vimos anteriormente, o qual expropriou a experiência do sujeito.

Esse procedimento estaria vinculando o ensino de filosofia à adequação dos significados obtidos na leitura (um saber outro que prescinde da experiência do sujeito) e, a partir das explicações do professor (o legítimo explicador dos

verdadeiros significados acerca daquele saber), a um significante que funcionaria como medida para se conhecer a verdade. A experiência de pensamento dos alunos – aquilo que se produziu do contato do aluno com o filósofo – de nada valeria se este aluno não expressasse aquilo que dele é esperado: *a representação adequada dos significados produzidos aos significantes universais consolidados pelo verdadeiro pensamento*. Agindo desse modo, estaríamos impedindo uma experiência com a *filosofia*, que poderia proporcionar um sentido diferente do esperado naquele que a experienciou. Um sentido que pode ser a produção de uma diferença na ordem estabelecida dentro da relação entre significante e significado. Para Bárcena:

*O sujeito moderno é herdeiro da ansiedade cartesiana, alguém que não pode aceitar a ambigüidade, a falta de clareza e certeza, nem a diversidade de opiniões a menos que conclua em um acordo racional. Se a experiência passa por uma relação tal que nos aconteçam coisas, a compulsão, tão característica a nós, de estarmos sempre informados parece conduzir-nos a ver e a conhecer o mundo antes de experimentá-lo, sofrê-lo ou padecê-lo* (2005, p. 56-57).

Aqui podemos dizer o mesmo em relação à filosofia, sobre a necessidade de se conhecer com clareza e distinção a “filosofia” antes de experimentá-la, antes de sermos afetados por ela. O “correto”, então, seria: primeiramente temos de criar verdadeiras representações sobre o que os filósofos *disseram mesmo*, as quais se dariam pela adequação da imagem obtida nas leituras à verdadeira representação sobre o que os filósofos disseram, para, posteriormente, dizer de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu.

Pensando desse modo, estaríamos pressupondo que a aprendizagem se dá como uma boa vontade daquele que pensa. Talvez este seja o erro que estejamos cometendo. Para Deleuze, o “erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam” (1987, p. 16). Talvez o “erro” do ensino de filosofia também esteja em pressupormos que os estudantes tenham a mesma boa vontade, o mesmo amor natural pela verdade e pelo conhecimento. Pensamos que, com explicações e com demonstrações, formaremos alunos conhecedores e sabedores porque eles “querem” aprender. No entanto, o que notamos é uma má vontade, uma indisposição para o ato em si da “aprendizagem” e do “pensamento”.

Pensamos, com Deleuze, que ensinar filosofia não poderia estar restrito a fazer um exercício de reflexão, como um exercício puramente abstrato, mesmo que se esteja ensinando história da filosofia. Deleuze afirma, quando questionado acerca de sua obra sobre a história da filosofia, que:

*A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. É antes como a arte do retrato em pintura. São retratos mentais, conceituais. Como em pintura é preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio de reproduzir (aí nos contentaríamos em redizer o que o filósofo disse) (1992, p. 169).*

Nesse sentido, o ensino da filosofia não seria também uma relação comunicativa porque não poderia limitar-se a re-dizer o dito pelos filósofos. Se pensarmos, com Deleuze (1997), que à filosofia cabe criar conceitos (1997, p. 15), o ensino da filosofia precisaria ser criador de conceitos: ser amigo dos conceitos, experimentar os conceitos.

Neste ponto surge um problema: como falar de uma experiência filosófica se a experiência foi algo de que nos expropriaram? Como resgatar conjuntamente a experiência e o ato filosófico de modo que não estejam mais como lugares ausentes, mas que se dêem em um processo de “formação” sempre inacabado? Pensamos que podemos encontrar a resposta a essas questões no modo como Deleuze (e Guattari) entendem ser a filosofia.

## **Ensino de filosofia como experiência filosófica**

Deleuze afirma, em *Conversações* (1992), ter entendido o fazer filosófico enquanto ministrava suas aulas. Para ele já não bastava mais pensar *por* conceitos, ensinar *os* conceitos; foi durante as aulas ministradas a filósofos e não-filósofos que entendeu “a que ponto a filosofia tinha necessidade, não só de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas de uma compreensão não filosófica, a que opera por perceptos e por afectos” (Deleuze, 1992, p. 174).

*Compreender a filosofia não só pelos conceitos, mas por afectos e perceptos.* Essa é a tese principal que queremos desenvolver nessa seção, para compreender de que modo, a partir do pensamento deleuziano, podemos entender o ensino de filosofia como experiência filosófica.

Seguindo a proposta deleuziana, o ensino de filosofia que pretenda ser filosófico precisa garantir a criação de conceitos. Nesse ponto surge uma questão: como garantir a criação de conceitos quando se está aprendendo a filosofia? A resposta a qual somos movidos a dar é a de que isso seria impossível, uma vez que os alunos ainda não seriam detentores de conhecimentos suficientes, de métodos e de técnicas filosóficas para criar algum conceito. No entanto, se fizéssemos uma afirmação desse tipo, estaríamos sendo partidários de que o conhecimento seria algo que deveria, a princípio, ser comunicado e apreendido, para, só depois, a partir daquilo que se conhece, poder criar. Estaríamos, assim, mais uma vez retornando ao problema apontado anteriormente: a expropriação da experiência.

Acreditamos que o que garante a experiência filosófica não é ter um conhecimento de tudo o que foi dito durante o longo período da história da filosofia. No entanto, não podemos negar que o acesso à história da filosofia seja importante para não se cometer equívocos na criação conceitual. Lembremos que, para Deleuze (1992), fazer filosofia é como ser um retratista em pintura, ou seja, não podemos abandonar aquele que estamos pintando (a história da filosofia e os filósofos), mas produzir nele uma diferenciação. É importante, ao fazer o retrato de um filósofo, que ele se reconheça no retrato.

Nesse sentido, o problema está no modo como utilizamos a história da filosofia no fazer filosófico e no ensino de filosofia, no modo como nos apropriamos e como fazemos uso dessa história da filosofia. Se a história da filosofia for entendida como um fim em si mesma, cuja finalidade é servir de base para a transmissão de conhecimentos, ela estaria no lugar abstrato criticado por Deleuze: uma compreensão filosófica por conceitos cujo objetivo final é a transmissão de conhecimento. Segundo Deleuze, isso seria problemático porque, para ele, “Você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria” (1997, p. 15). Assim, cabe ao ensino de filosofia dar condições para que os conceitos possam ser experimentados e criados por cada aluno, ou seja, propiciar *acontecimentos* nos quais o ensino de filosofia não seja apenas um exercício de ensino de conceitos, mas um ensaio de pensamento, uma experiência de pensamento, cujo resultado possa culminar em uma criação, como a do retratista em pintura.

Por isso são necessários os acontecimentos, porque é nos acontecimentos que surgem os problemas, melhor dizendo, os acontecimentos são, em si mesmos, *problemáticos e problematizadores*, e, por isso, servem de “solo” sobre o qual o estudante de filosofia poderá ensaiar a criação de seus conceitos. Ao possibilitar os acontecimentos, propiciaremos que os estudantes de filosofia experimentem os problemas, experimentem o pensamento e criem seus próprios conceitos.

Este modo de pensar está presente em Espinosa, para quem o pensamento é movido pelos afetos. Segundo Chauí,

*Espinosa dizia que a razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo é vivido e sentido como afeto que aumenta nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo o mal que nos vem de não saber* (1992, p. 57).

Desse modo, pensar é ser afetado. Somente quando somos afetados, iniciamos o trabalho de pensamento e sentimos a necessidade de pensar. Por isso, o pensamento não pode se dar como uma boa vontade.

Seguindo a mesma proposta de Espinosa, Deleuze (2002) afirma que o que move o pensamento é o modo como os problemas o atacam. Dito de outro modo, dependendo do modo como o pensamento é *afetado* pelos problemas, este

pode mobilizar-se a resolvê-lo se for um afeto alegre, ou abandoná-lo, se for um afeto triste. Para Deleuze, “Sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’; mais importante do que o filósofo é o poeta” (Deleuze, 1987, p. 94), isso porque, o poeta é aquele que permite ser afetado pelos problemas, “o poeta aprende que o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar” (idem, p. 95).

Assim, a criação de conceitos não é algo que se dá por uma atitude natural daquele que quer pensar, não se dá por um colocar-se à disposição dos problemas filosóficos ou da história da filosofia, nem por uma decisão em decifrar esses problemas. Criar conceitos tem como condição inicial *ser afetado por problemas* mesmo que estes sejam provocados pela história da filosofia. Vejamos o que diz Deleuze a esse respeito:

*O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora a gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estúpido, de suas possibilidades apenas abstratas* (ibidem, p. 96).

Deleuze retira, assim, a possibilidade de que a criação de conceitos se dê no *pensamento abstrato*. Isso porque o pensamento abstrato desliga-se da experiência, ou seja, dos afetos que problematizam aquele que pensa. Fazendo isso, possibilita o entendimento do pensamento como um ato (uma atitude), em si mesmo, de criação, uma vez que deixa de ser algo natural ao ser humano. Para ele, “Não basta uma boa vontade nem um método bem elaborado para ensinar a pensar” (ibidem, 1987, p. 94). Precisamos permitir que o pensamento seja violentado. Precisamos garantir o encontro, o qual por si só é sempre problemático, para que o pensamento possa ser criado.

A partir do encontro problematizador, o aprendiz de filosofia poderá criar conceitos. No entanto, aprender, aqui, não se refere a capturar algo, a representar algo, mas a um decifrar a partir de uma experimentação, de um tornar-se sensível aos afetos. Segundo Deleuze, “não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (ibidem, p. 4).

Seguindo a proposição deleuziana, poderíamos dizer que só se torna filósofo quem se torna sensível à criação de conceitos, quem se torna amigo do conceito.

*O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos* (ibidem, p. 13).

Assim, ser filósofo é ser afetado pelo encontro, seja pela experiência com o/do pensamento, seja pelos problemas que surgem pelo próprio encontro que violenta o pensamento. Desse modo, ser filósofo é ser problematizado pelos signos sensíveis; é ser violentado pelo encontro com o signo problemático, é ser aquele que experimenta os problemas.

Com isso, Deleuze quer retirar o *imperialismo* do significado. Imperialismo esse que detém qualquer significação de qualquer experiência. Dito de outro modo, para qualquer experiência que seja possível se fazer, há sempre uma interpretação possível de ser feita, atrelada a um significado já elaborado e pronto, bastando, assim, que se encontre o significado correto para aquilo que se experimentou. Esse vínculo ao significado parece se dar por uma necessidade em se ter a certeza de que o que se está experienciando seja necessariamente verdadeiro.

Deleuze retira, assim, a condição abstrata da filosofia e resgata aquilo que foi expropriado do filósofo: a experiência filosófica em si. Um ato que não está mais fundado nos pressupostos de uma boa vontade do pensador, mas em uma experiência de ser violentado pelos signos problemáticos. Violência estética de afecção por problemas.

## Considerações finais

Muitos podem alegar que o modo como apresentamos o ensino da filosofia não seja fazer filosofia. Podem, ainda, afirmar que o resultado a que chegariam os alunos não seja filosófico – uma vez que eles não são detentores do saber sobre a filosofia, ou mesmo, porque o rigor de suas proposições não é suficiente para que sejam consideradas *proposições filosóficas*. Podem, ainda, considerar que essas criações conceituais feitas pelos alunos sejam heterogenias, irregularidades, etc.

Seguindo essa mesma proposição, não poderíamos dizer que, ao nos reunirmos com algumas pessoas em um campo e “bater uma bola”, estaríamos jogando futebol. Assim, jogar futebol estaria restrito aos grandes jogadores. O mesmo poderíamos dizer com relação à escrita: não sabemos muito de gramática, por isso, não somos gramáticos, nem escritores, apesar de escrevermos e usarmos os conhecimentos de gramática para tal. Talvez, ainda, apesar de darmos aula, não possamos nem mesmo ser considerados professores, pois, quem pode garantir que somos, de fato, bons professores?

Pensamos que os mesmos argumentos possam ser usados no que diz respeito aos estudantes de filosofia, ou mesmo, a nós, professores de filosofia. Talvez não sejamos exímios filósofos (o que está cada vez mais raro em nosso tempo), mas não podemos negar que, se estamos criando conceitos para responder, para produzir um sentido aos acontecimentos que nos problematizam, estamos criando conceitos que expressem os problemas que emergem do acontecimento-

experiência educativo, que se dá no encontro dos corpos – *alunos, história da filosofia, mundo, professor, sala de aula*. Assim, podemos dizer que estamos fazendo filosofia, uma vez que estamos experimentando a filosofia.

Conforme acentuamos antes, a produção conceitual se dá pela violência do signo, o qual ataca o pensamento do filósofo e, a partir desse afecto, o filósofo cria seus conceitos. Isso quer dizer que o filósofo, ao ser afectado pelo signo, precisa criar um conceito que expresse a violência do signo, que expresse aquilo que o afectou. Assim, o filósofo não tem condições de expressar o afeto até que crie um conceito. Esse *experimental o ato de filosofar* está ligado a uma idéia de *in-fância* (não falante). Por isso, o ato de criação de conceitos se dá em um ato *in-fante*, não falante, problematizador.

Pensamos que este conceito de *in-fante* se aproxime do pensamento deleuziano sobre a necessidade de sermos gogos, de sermos estrangeiros. O estrangeiro é aquele que se sente impossibilitado de expressar-se (esta é a idéia que queremos garantir), assim como o filósofo-*in-fante* é aquele que se sente impossibilitado de se expressar. Por isso, não resta outra alternativa a ele a não ser ensaiar um pensamento que expresse a realidade.

Só pensamos aquilo que não podemos falar, pois, uma vez que o pudermos, já não é necessário pensar mais sobre o assunto. Basta recuperar as idéias que compõem determinado conhecimento. Mas, se não podemos falar algo, é preciso vasculhar para entender seu funcionamento, experienciar seus signos e, assim, criar condições de expressar aquilo que foi experienciado. Por isso, pensamos que filosofar seja experimentar essa condição *in-fante* e, a partir dela, criar.

Se colocarmos o ensino da filosofia na ordem do sentido, evitaremos que ele se restrinja à transmissão de conhecimentos. Assim, poderemos garantir a possibilidade de que os significados advindos da história da filosofia e de seus filósofos – interlocutores necessários ao ensino da filosofia – se abram a novas interpretações e a novas possibilidades de significação. Colocar o ensino de filosofia na ordem do sentido é permitir ao pensamento humano, de professores e alunos, abrir-se ao acontecimento do pensamento que se depara com a filosofia. Se, apesar disso, ainda não conseguirmos alcançar a criação de conceitos, quem sabe consigamos ampliar o horizonte da experiência educativa, uma experiência da qual as próprias pessoas saiam transformadas (Foucault, 1994), fazendo-as sair do círculo fechado de sua expropriação atual. Se não formos capazes de escapar das heterogeneidades e das imprecisões conceituais, quem sabe possamos recuperar apenas aquilo do qual fomos expropriados: a experiência de filosofar. Ou ainda, como última hipótese, talvez possamos, de alguma forma, reverter a situação na qual, depois de nossas aulas, nós, professores e alunos, voltamos para casa mudos, sem nada a narrar e sem nada a pensar.

## Notas

1. Descartes, René. *Meditações metafísicas e Discurso do método*.
2. O debate a respeito da experiência que segue a partir desse contexto é bem denso, fato que não nos permitiria desenvolvê-lo nos limites deste artigo. Nossa intenção é tão-somente a de contextualizar a discussão, objetivando apenas entender de que modo a experiência foi problematizada tendo em vista sua expropriação na modernidade anunciada por Agamben (2005). A problemática da relação da experiência com o conhecimento pode ser encontrada em Locke, *Ensaio acerca do entendimento humano* (In: Os Pensadores, Abril Cultural: 1974); em Hume, *Tratado da natureza humana* (Editora da Unesp, 2001); em Leibniz, *Novos ensaios sobre o entendimento humano* (Os Pensadores, Abril Cultural, 1980). Outro autor de suma importância que problematiza essas duas tendências é Kant. Para Agamben (2005, p. 42) o Kant da *Crítica da Razão Pura* (Os pensadores, Abril cultural: 1980) é o último lugar em que o problema da experiência é tratado sem serem encobertas suas contradições. No entanto, o problema se estende até a contemporaneidade, passando por Hegel, Bérqson, dentre outros. Toda essa problematização acerca da expropriação da experiência pode ser encontrada no texto de Agamben *Infância e História* (2005) de forma muito precisa.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2005.
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras interpretações acerca da natureza*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova cultural. 1999. pp. 23-218.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. Tradução de Mariza Miranda. São Paulo: Cultrix, 1986. pp. 195-198.
- BÁRCENA, Fernando. *La Experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.
- CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000. p. 137-139.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In: BRANDÃO, C. At all. *O educador hoje*. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal. 1992. p. 51-70.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34. 1992.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. Rio de Janeiro: Graal. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta. 2002.

- \_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense universitária. 1987.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *O Que é a Filosofia?* 2.ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- DESCARTES, Renè. (1637) *Discurso do Método*. In: Descartes: obra escolhida. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. pp. 39-104.
- \_\_\_\_\_. (1641) *Meditações*. In: Descartes: obra escolhida. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. pp. 105-200.
- \_\_\_\_\_. (1649) *Paixões da alma*. In: Descartes: obra escolhida. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1994. pp. 295-404.
- FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. Entretien avec D.Trombadori In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994/1978, vol. IV, p. 41-95.
- LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Editora da Unesp, 2004. p. 19-34.
- LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Filosofia e Universidade: notas introdutórias para uma análise histórica. In: MAAMARI, Mattar Adriana; BAIROS, Antônio Tadeu Campos de; WEBER, José Fernandes (Orgs). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

Rodrigo Pelloso Gelamo é mestre em filosofia e doutorando em Educação pela UNESP/Marília.

Endereço para correspondência:  
Rua Augusto Genta, 532/33 – Portal do Sol  
17519-340 – Marília – SP  
gelamo@gmail.com



# COMPULSÃO À COMUNICAÇÃO:

## modos de fazer falar de si

Cleber Gibbon Ratto

**RESUMO** – *Compulsão à comunicação: modos de fazer falar de si.* O presente artigo busca colocar em questão a emergência de uma “sociedade da comunicação” como padrão hegemônico de descrição da cultura contemporânea, analisando um dos principais efeitos dessa lógica: uma “compulsão à comunicação” que acaba enfraquecendo o espaço público e a ação política. Para tanto, oferece uma análise das principais linhas provenientes de tal fenômeno, cuja intensificação vêm produzindo um apelo quase irresistível à confissão íntima e a uma suposta auto-reflexividade com pretensa vocação formadora. O autor traz como aporte teórico-crítico sociólogos da atualidade ligados a uma tradição crítica da educação e da cultura contemporâneas com os quais busca pensar possíveis novos modos de sociabilidade e ação política.

**Palavras-chave:** *educação, comunicação, contemporaneidade.*

**ABSTRACT** – *Compulsion to communicate: ways to create talk about the self.* The work aims at problematizing the emergence of the “communication society” as a hegemonic pattern of description of the contemporary culture, analyzing one of the main effects of this logic: a compulsion to communicate that impoverishes the public space and the political action. It offers a study of the chief origin lines for this phenomenon, whose intensification has produced an almost irresistible appeal for intimate confession and an alleged self-reflexivity, which is supposed to be formative of vocations. The author is supported by a theoretical and critical framework from current sociologists, joining in a tradition that tries to find, with the analysis of contemporary education and culture, new ways to construct sociability and political action.

**Keywords:** *education, communication, contemporaneity.*

A cultura contemporânea como nenhuma outra vem nutrindo um forte interesse pelo tema da comunicação e todos seus correlatos tecnológicos. O tema não carrega qualquer ineditismo, uma vez que o ato de comunicar-se e a produção de técnicas para essa finalidade aparecem como uma constante antropológica submetida às contingências históricas. A comunicação e suas técnicas são constitutivas da humanidade, mas jamais como na atualidade estiveram moduladas de tal modo a influir diretamente sobre nossos modos de existência com tamanha eficácia e naturalidade.

A comunicação parece assumir atualmente uma função utópica, autoproclamando-se a “grande alternativa” no caminho dos ideais democráticos modernos em suas novas configurações. Comunicar tornou-se palavra de ordem. Como sugere Philippe Breton, há no século XX uma estreita relação entre “a crise do vínculo social, dos sistemas de representação e o progresso da comunicação como utopia” (2000, p. 170). Tal progresso não atende meramente, como supõem alguns, ao conjunto dos desenvolvimentos tecnológicos advindos da segunda metade do século XX. A hipótese de um determinismo tecnológico – que seria a mola propulsora das práticas comunicativas de nosso tempo – não se sustenta desprendido do conjunto de transformações socioculturais e políticas do pós-guerra, associadas ao nascimento, na década de 40, de um dos mais fortes sistemas utópicos já concebidos: a cibernética. A comunicação começa a tomar consciência de sua potência política e com isso desenvolve-se progressivamente como um campo autônomo.

Pode-se dizer que a extensão assumida pela comunicação atendeu a três grandes etapas que podem ser assim apresentadas: primeiro, a partir de 1942 uma agregação de estudiosos provenientes de diferentes campos de investigação, buscam a partir da metáfora de “rede”, construir um campo interdisciplinar que colocaria sob o mesmo signo um conjunto de diferentes fenômenos já conhecidos nos campos específicos da cardiologia, da neurofisiologia, da telefonia, da eletrônica e das matemáticas aplicadas. Tal desenvolvimento teve um alcance bastante restrito, circulando de modo mais vasto apenas na comunidade científica.

Um segundo momento, inaugurado a partir de 1948 sob influência do matemático Norbert Wiener (1948; 1952), integrante daquela rede interdisciplinar inicial, busca estender a noção de rede e de comunicação ao campo da análise e da ação política, desenvolvendo um conjunto de teses com o objetivo de difundir o tema da comunicação a outros campos da cultura, não mais se restringindo aos da cena acadêmica. Surge aqui a construção de um paradigma unificador.

A terceira e última etapa, a qual desejo referir-me, é a permeabilidade da sociedade do pós-guerra a esse novo ideal utópico, cujo desenvolvimento atribui-se fundamentalmente a uma transposição das teses de Wiener ao campo das Ciências Humanas e Sociais, que passaram mais fortemente depois da Guerra Fria, já nos anos 80, a servir-se da comunicação e da metáfora de “redes” como figuras centrais na tentativa de consolidação de uma nova democracia.

Assim, a comunicação ganha força como discurso de amplo valor social e político. O que se desenvolve, poderíamos dizer, é uma proposta epistemológica de grande impacto, cuja principal idéia é a possibilidade de traduzir toda a realidade em termos de informação e comunicação, apagando as margens disciplinares entre as ciências. Wiener não via a cibernética e seus desdobramentos como uma nova disciplina, senão como a possibilidade de renovar o conjunto das disciplinas em torno de uma noção unificadora que servisse como parâmetro universal para o conhecimento. O autor deseja, com isso, fundar uma visão de mundo global e unificada, em que a informação e a comunicação passam a ser as grandes forças de comunidade política e social.

No entanto, a disseminação de tal ideal, francamente utópico, parece ter produzido uma vastidão de efeitos, dos quais apresento um recorte particular neste artigo. A mesma sociedade da comunicação que se ergue na segunda metade do século XX – com o ideal de congregação humana e renovação dos parâmetros de sociabilidade – acaba produzindo efeitos de exclusão bastante fortes e que colocam sob a possível mira da crítica a utopia da comunicação moderna. Até que ponto, de fato, nos comunicamos, pergunta-se Ciro Marcondes Filho (2004), no âmbito de suas investigações sobre a comunicação na contemporaneidade. O ideal que nasceu como filho dileto da vontade de congregação humana democrática produz também seu avesso. Ou seja, uma sociedade amplamente capaz de cumprir sua vocação comunicativa e, paradoxalmente, cada vez mais sectarizada, estratificada, composta pelo princípio de um novo individualismo francamente neoliberal que destrói o espaço público e esvazia progressivamente a ação política.

A filósofa Hannah Arendt talvez seja uma das mais importantes pensadoras a lançar crítica sobre as democracias representativas e traçar um diagnóstico da despolitização, do medo e da falta de imaginação que impedem a ação política na sociedade contemporânea. Numa defesa categórica da autonomia do político, Arendt toma especialmente o fenômeno da despolitização como marca de nosso tempo<sup>1</sup>.

Para ela, a organização partidária própria dos regimes democráticos representativos impede os indivíduos de uma efetiva participação na vida pública. A despeito de todo o investimento em pesquisas de opinião e outros tantos mecanismos que mascaram a exclusão dos sujeitos da vida política, Arendt (1989) considera que a formação de uma posição política só é possível através de um processo de discussão pública pouco frequente em nossas modernas democracias. Diferente de uma “representação”, a autora julga que os partidos políticos – com seu monopólio burocrático de controle das candidaturas – acabam por constituir-se como eficientes máquinas de controle do poder popular. O cenário político, assim, passa a ser um grande palco de disputa por convicções, tanto mais fortes e efetivas quanto maior a adesão popular que sejam capazes de produzir. A política, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se esvazia de seu caráter eminentemente público e coletivo, torna-se um superspetáculo

midiático que não vai muito além de uma relação mercantil em que o objeto de negociação e o capital implicado são, respectivamente, a adesão e a crença popular.

Hannah Arendt chega a comparar as modernas democracias representativas a regimes oligárquicos, nos quais o *principado democrático* está sustentado pela crença no fato de que os temas políticos representariam um enfado, um peso, uma carga indesejável cujo objetivo está para além da própria ação política, ou seja, no espaço privado. A política passa a não dizer mais respeito àquilo que há de mais básico, regular ou cotidiano de nossas vidas. A ação política, desse modo, surge como uma prerrogativa governamental de caráter burocrático, e o espaço público, não é mais uma arena viva de discussão e produção coletiva, mas um palco de disputa por adesões e alianças. O espaço público vai tornando-se cada vez mais um aparelho burocrático e administrativo e os seus agentes meros funcionários dessa inevitabilidade política. A burocracia torna-se, com isso, a modalidade de governo predominante. Um governo invisível onde ninguém governa, a despeito de todos serem governados.

É este o panorama que esboço ao falar de um esvaziamento da ação política e do espaço público. Alguns outros elementos extraídos da análise desenvolvida por Hannah Arendt talvez possam ajudar ainda mais na caracterização de tal quadro.

O conceito de político elaborado por Arendt parte de uma análise negativa do totalitarismo. Para ela, o acontecimento totalitário é a versão mais bem elaborada da perversão e aniquilamento do político; é dessa experiência de destruição política que ela extrairá os elementos para constituir seu próprio conceito. Em seu estudo de 1951, *As origens do totalitarismo*, Arendt apresenta as principais figuras de uma antipolítica, apontando como o terror sistemático é a essência e a forma de governo empregada nos sistemas totalitários. O terror é a principal força de destruição da individualidade humana, privando os indivíduos de toda sua capacidade de ação criativa e espontânea, uma vez que ele firma-se na extinção da pluralidade humana, pressupondo a homogeneidade como condição de possibilidade para a ação.

Como a própria autora observa, num regime totalitário, “em lugar das fronteiras e dos canais de comunicação entre os homens individuais [o terror sistemático] constrói um cinturão de ferro que os cinge de tal forma que é como se a pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas” (Arendt, 1997, p. 517-518).

No totalitarismo o terror funciona como a completa aniquilação do político porque o próprio regime prensa as pessoas umas contra as outras. Suprimindo todo espaço intermediário, suprime-se também a possibilidade de movimento e de interação, acabando por reduzir ao mínimo qualquer possível prática de liberdade, por menor que ela seja. É por esse avesso da política que Arendt construirá seu conceito, sustentando a idéia de que o político nasce justamente dessa brecha de liberdade que a ação no espaço público – espaço do agir humano – pode garantir.

Embora queira deter-me de modo especial no pensamento de Arendt – e opte por dar mais força a ela do que a outros autores no começo deste texto –, vale destacar que a evidência de um enfraquecimento da ação política concomitante ao esvaziamento do espaço público não é um tema tratado somente por ela. Autores contemporâneos como o sociólogo polonês Zygmunt Bauman ou o sociólogo americano Richard Sennett apontam apontar em direção análoga, ainda que por vias diferentes. Bauman tratando da privatização/individualização das forças modernizantes e Sennett apontando o advento de uma tirania da intimidade.

Bauman, por exemplo, colocando em discussão as características que fazem da modernidade atual um período novo e diferente, aponta que uma mudança significativa de nossos padrões está dada pela desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. A razão vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana foi fragmentada e atribuída às vísceras e às energias individuais. Assim, tarefas, como a ocupação do espaço público por meio do exercício coletivo da razão, passam a ser administradas por iniciativas individuais que progressivamente corroem a ação política. Ainda que a idéia de aperfeiçoamento pela ação legislativa da sociedade como um todo não tenha sido completamente abandonada, a ênfase (juntamente, o que é importante, com o peso da responsabilidade) se trasladou decisivamente para a auto-afirmação do indivíduo. Essa importante alteração se reflete no deslocamento do discurso ético-político do quadro da ‘sociedade justa’ para o dos ‘direitos humanos’, isto é, redirecionando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado (2001, p. 38).

Embora Bauman enfatize – diferentemente de Hannah Arendt – a emergência de um novo discurso na ordem ético-política, o autor não se furta de apontar, como Arendt também o faz, que a sociedade contemporânea vem progressivamente privatizando o espaço público da ação política, o que de certo modo enfraquece sua chance de efetuação. Enquanto ela aponta uma despolitização resultante de um totalitarismo que nas sociedades modernas assume uma feição burocrática (e notemos que seus principais textos são escritos na década de 50), ele (que escreve ainda nos dias atuais) detém-se nos meios pelos quais versões cada vez mais fluidas da modernidade acabam por intensificar processos de individualização, contrários a quaisquer ideais políticos de caráter coletivo. Talvez se possa falar de uma diversidade de enfoque, mas, sobretudo é preciso enxergar uma sintonia de perspectiva.

Acompanhado desses autores, é possível operar com uma distinção muito clara entre indivíduo e cidadão, considerando que o indivíduo é um dos principais obstáculos ao exercício da cidadania. Para Baumann, o cidadão é uma pessoa que conquista seu bem-estar através do bem-estar da cidade, do bem-estar coletivo, enquanto o indivíduo tende a ser morno quanto à causa ou o bem-comum. Com o predomínio dos processos de individualização, o que corresponde

a uma progressiva infiltração do espaço público pelos temas e interesses da intimidade, o sentido hegemônico para a idéia de “bem-comum” parece ter-se tornado nada mais que a garantia dos direitos individuais. O bem coletivo tornou-se a garantia de que cada um possa satisfazer seus próprios interesses.

Essa idéia é bastante sintônica com as atuais perspectivas de luta pela garantia dos direitos constitucionais que, se por um lado representa uma importante ação propulsora de justiça social, por outro acaba esbarrando em um limite muito nítido: o progressivo encolhimento do poder público para a mera condição de gestor dos direitos humanos individuais. “As únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do ‘poder público’ são que ele observe os ‘direitos humanos’, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam ‘em paz’” (Bauman, 2001, p. 45). Trata-se do Estado agindo de modo a regular os desvios que coloquem em risco a segurança, nem tanto da população, mas a segurança de sua própria lógica de funcionamento, cuidar da liberdade dos indivíduos honestos, dos homens de bem, “protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, perversos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus” (idem).

Mas meu interesse por desenhar esse quadro está dado em função de um detalhe específico que desejo destacar, como dizia no começo: o progressivo enfraquecimento da ação política e o esvaziamento do espaço público, ou ainda mais precisamente, se preferirmos, sua ocupação pelos temas da intimidade, numa compulsão a comunicar a respeito de si.

Neste brilhante fragmento, Bauman consegue sintetizar de modo ímpar esta posição que me importa aqui demarcar.

*Se o indivíduo é o pior inimigo do cidadão, e se a individualização anuncia problemas para a cidadania e para a política fundada na cidadania, é porque os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso público. O ‘público’ é colonizado pelo ‘privado’; o ‘interesse público’ é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados (quanto mais íntimos, melhor). As ‘questões públicas’ que resistem a essa redução tornam-se quase incompreensíveis (ibidem, 2001, p. 46).*

Essa privatização/colonização do espaço público parece operar, então, dois movimentos paralelos e simultâneos. Faz o espaço público esvaziar-se de seu caráter político e, ao mesmo tempo, exacerba a importância e o interesse pela publicação das intimidades como meio de manter a dita colonização em plena atividade. É para este segundo movimento que desejo agora dirigir meu olhar. Resumidamente: trata-se de uma privatização do público e de uma publicação das intimidades, numa imbricação irreductível.

O sociólogo americano Richard Sennett (1995) teve oportunidade de dizer com extraordinária propriedade, que a sociedade contemporânea se caracteriza por uma *tiranía da intimidade*, onde a esfera pública se vê cada vez mais esvaziada e a vida pessoal desequilibrada. Vem-se constituindo uma lógica da intimidade, segundo a qual a proximidade humana constituiria um valor moral, sem o que a sobrevivência no mundo contemporâneo seria praticamente impossível. Mas essa suposta vontade de intimidade mostra-se bastante ambígua. Ela coexiste com desenvolvimentos tecnológicos que tornam cada vez mais viáveis a apresentação pública e a devastação da privacidade. Assim, talvez estejamos falando de uma outra espécie de intimização, algo diferente daquela que reconhecíamos por um processo de retirada do sujeito dos circuitos de visibilidade. A esse novo modo de operar a lógica da intimidade e da privatização do espaço público – e por decorrência, da privatização do político – tratarei de chamar *intimização assistida*.

*Assistida* porque a existência da intimidade parece depender, em muitas situações, de sua apresentação pública, como condição de reconhecimento, manutenção e regulação de sua existência. Constitui-se, assim, um novo tipo de intimidade (pouco privada) que depende diretamente de meios de apresentação pública em diferentes níveis, tanto para sustentar-se a si própria como *intimidade assistida*, quanto para ocupar o espaço público na medida em que este se esvazia de sua potência política.

Observemos bem que esse novo modo de tratar da intimidade, fortemente determinada pela lógica da individualização, depende diretamente do espaço público como seu reduto de apresentação. Assim, diferentemente do que se poderia pensar numa análise mais superficial, a individualização não tem como correlato direto o retraimento ou a privacidade. O que se altera é que “aventurar-se no espaço público [nessa nova conjuntura] não é tanto a busca de causas comuns e de meios de negociar o sentido do bem comum e dos princípios da vida em comum quanto a necessidade desesperada de ‘fazer parte da rede’” (Bauman, 2001, p. 46).

Com isso penso tornar bastante nítidas as feições do individualismo que marca nossos dias. Um individualismo com características muito peculiares, afeito ao agregacionismo confessional, mas pouco simpático à ocupação do espaço público como agência de ação política na coletividade.

A lógica da intimidade – que aqui quero equiparar ao moderno individualismo – tenta operar com o princípio de que todos os males se devem ao anonimato e à alienação, que seriam oriundos das falhas comunicativas. A filosofia da sociedade intimizada seria, então, aquela calcada nas teorias da comunicação segundo as quais todos os problemas se reduzem a falhas de compreensão causados pela ineficiência comunicativa. Um certo prestígio emancipatório da palavra seria contraposto ao silêncio, até então tomado como a expressão de forças repressivas a serviço dos tabus ou da covardia. Somos incitados a tomar a palavra para dizer a verdade de nós próprios e, assim, nos emanciparmos.

No entanto, com isso pagamos um preço que bem-medido talvez nos parecesse demasiado caro. Detenhamo-nos um pouco neste ponto.

A gana por comunicar cada vez mais e com maior eficiência parece ser o grande instrumento à disposição da tirania intimista; sem o fascínio pela comunicação talvez sua eficácia estivesse bastante comprometida. Um projeto de intimização da existência (ou psicologização, o que é equivalente neste caso), condição básica do esvaziamento do político e da privatização do espaço público, está diretamente relacionado a um controle social de caráter biopolítico, voltado especialmente para o gerenciamento das tecnologias comunicativas.

A proximidade humana ocorre, contraditoriamente, como uma condição de sobrevivência na sociedade atual cada vez mais individualista. Aliás, poderíamos dizer que tal excesso de proximidade é a própria condição de existência dessa nova versão do individualismo. Uma proximidade obrigatória, dada pela publicação das intimidades, que supostamente nos aproximariam e garantiriam um senso de comunidade humana. “O que parece estar em jogo é uma redefinição da esfera pública como um palco em que dramas privados são encenados, publicamente expostos e publicamente assistidos” (Bauman, 2001, p.83). Vivemos sob o império de uma intimidade bastante ambígua, porque nada privada. A condição de viver a intimidade tem-se tornado algo semelhante a uma liberdade assistida. Quase já não é possível privar de intimidade sem o testemunho de grandes comunidades. As comunidades tornaram-se os albergues onde podemos desfilas nossas vivências mais íntimas e particulares e com isso acalantar nossa ilusão de identidade humana pela identidade das misérias confessadas.

Paralelamente, a “definição corrente de ‘interesse público’, promovida pela mídia e amplamente aceita por quase todos os setores da sociedade, é o dever de encenar tais dramas [os dramas psicológicos, intimistas] em público e o direito do público assistir à encenação” (idem). O que acabamos por defrontar, mais uma vez, é o esvaziamento do político. Cada vez mais são evadidos do espaço público os temas que efetivamente podem interessar à coletividade, tornando-se a agenda política uma exposição desmesurada de intimidades. Desse modo, a “ideologia da intimidade transforma todas as categorias políticas em psicológicas e mede a autenticidade de uma relação social em virtude de sua capacidade de reproduzir as necessidades íntimas e psicológicas dos indivíduos envolvidos” (Ortega, 2000, p. 109).

O que se altera nessa versão é a ordem habitual com a qual vínhamos lidando ao longo de toda uma tradição crítica de pensamento. Acostumamo-nos a esperar que o golpe do poder colonizador – suspeito e digno de resistência – viesse da esfera pública em direção ao espaço privado, individual ou íntimo. Pouca atenção tem-se dedicado aos perigos, bem mais atuais, do esvaziamento do espaço público, do enfraquecimento da ação política coletiva e da forte colonização do público pela tirania das intimidades.

Até aqui, julgo ter desenhado com suficiente nitidez o panorama ao qual me refiro quando falo de um espaço público cada vez mais esvaziado e de uma ação política enfraquecida. Gostaria de enfatizar, então, que tal paisagem social se constitui por força de um conjunto tecnológico variado, no qual o imperativo da comunicação com suas tecnologias vem tendo um papel de destaque.

Talvez seja uma frase de Foucault a mais adequada para ambientar a emergência do espírito de “escuta das intimidades” gestado nos últimos três séculos, mas inaugurado mais fortemente no princípio do século XX com a emergência de um *psicanalismo* generalizado. Foucault referindo-se a uma sociedade que incita à fala, e especialmente à fala sobre o sexo, assim se posiciona:

*Afinal de contas, somos a única civilização em que certos prepostos recebem retribuição para escutar cada qual fazer confidência sobre seu sexo: como se o desejo de falar e o interesse que disso se espera tivessem ultrapassado amplamente as possibilidades de escuta, alguns chegam até a colocar suas orelhas em locação* (1985, p. 13).

Alugar orelhas. Essa é uma boa imagem para começar a tratar dessa crescente incitação a “falar de si”. Foucault refere-se de modo mais direto, em seu *A vontade de saber* de 1978, a uma sociedade que fala largamente do sexo, a despeito de assumi-lo proibido e silenciado. É contra a hipótese repressiva que se levanta Foucault, tratando de “interrogar o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar” (idem, p. 14).

Durante muito tempo a confissão esteve diretamente ligada à prática da penitência, mas com o passar do tempo, a partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, as práticas confessionais foram perdendo seu caráter ritual e exclusivo. A difusão do modelo confessional alastra-se e este passa a servir de modelo operacional para toda uma variedade de relações, incluindo alunos e professores, pais e filhos, médicos e pacientes. Diversificam-se, assim, tanto as motivações quanto os efeitos esperados da confissão e, além disso, as formas de operação dessa tecnologia comunicativa. A confissão, desse modo, não apenas abre outros domínios do saber, como também inaugura novas maneiras de proceder em domínios já existentes. “Pela primeira vez, sem dúvida, uma sociedade se inclinou a solicitar e a ouvir a própria confidência dos prazeres individuais” (Foucault, 1985, p. 63).

Mas é sobretudo no século XIX, no campo da psiquiatria que os prazeres individuais, naquilo que começavam a ter de mais íntimo (porque supostamente reprimidos), eram chamados à confissão para sustentar um discurso de verdade sobre si mesmo. Isso representa uma mudança bastante significativa na ordem da confissão. Ela deixa de render-se ao discurso do pecado e da salvação, da

morte e da eternidade, para entregar-se à nascente ordem científica responsável pelo corpo, desejo e vida íntima. A tecnologia confessional migra do campo religioso para o discurso da ciência.

Produzir a crença na repressão dos discursos sobre o sexo e estabelecer a necessidade de liberação comunicativa, parecem ter sido esses os mecanismos que favoreceram uma fecunda articulação entre os procedimentos da confissão e o discurso científico. A produção de uma vontade de saber relativa ao sexo fez funcionar no Ocidente moderno, em perfeita harmonia, os rituais da confissão advindos do cristianismo e da regularidade científica. Funda-se, assim, logo no começo do século XX, aquilo que Robert Castel (1978) chamará de um “psicanalismo generalizado”.

Mas observemos que Foucault não se refere exclusivamente à psicanálise em sua versão mais ortodoxa de efetuação. Tanto ele quanto Castel, e este último ainda com mais força, tratam a psicanálise como um fenômeno da cultura, de grande penetração, que acaba por servir de parâmetro para a constituição de variadas práticas sociais. Práticas educativas, psicoterápicas, médico-psiquiátricas, religiosas, etc. Enfim, trata-se do estabelecimento de uma nova modalidade de trato das questões da intimidade que vai além dos próprios limites da análise psicanalítica clássica. A cada dia mais, o *psicanalismo* se alastra, ganhando novas faces e diferentes aplicabilidades. É essa a paisagem na qual vai desenhar-se, com mais intensidade nas últimas décadas, a proliferação das práticas educativas e terapêuticas que têm na ação comunicativa seu principal suporte.

Esse é um universo tão vasto, com tantos desdobramentos que seria impossível delimitá-lo de forma precisa. Cada vez mais surgem novas modalidades que de algum modo incorporam o discurso do psicanalismo e fazem funcionar práticas sociais fomentadoras de novas atitudes confessionais, e essas atitudes por sua vez acabam por fortalecer as tiranias íntimas. Como bem aponta Ortega, vivemos “em uma sociedade que nos incita continuamente a ‘desnudar-nos’ emocionalmente, que fomenta todo tipo de terapias, verdadeiras dramaturgias da intimidade” (2000, p. 113).

O psicanalismo talvez esteja sendo, nos dias de hoje, a mais poderosa máquina social de sustentação dessa compulsão à comunicação. Uma máquina que já não opera exclusivamente por meio de equipamentos psiquiátricos, psicanalíticos ou psicoterápicos de maneira geral, mas, sobretudo pela difusão de um *discurso psi* que contamina diferentes campos e, predominantemente, o da Educação.

A mim interessa de modo especial a proliferação e a potência de disseminação de tais expressões na cena acadêmica contemporânea, quando se trata de tomar a comunicação alvo de grande interesse. Isso não para discutir suas especificidades ou para criticar o uso inadvertido desta ou daquela expressão, tampouco para moralizar o campo e propor minha própria taxonomia. Meu interesse situa-se no fato de estarmos experimentando no momento atual uma

ampla valorização das fontes orais e uma forte capitalização da oralidade com fins acadêmicos, por exemplo. No âmbito da Educação, o advento das *histórias de vida* parece colocar em cena essas “novas” modalidades de fontes e de tratamento, todas elas investindo fortemente nas práticas de comunicação individual.

Dado isso, não será difícil entender por que as disciplinas acadêmicas passam a interessar-se por capitalizar todas essas formas de narrativas e submetê-las ao crivo da investigação. Numa sociedade marcada por uma *lógica comunicativa* e por um *imperativo da comunicação*, em que os meios tecnológicos tornam a vida cada vez mais fluida e “imaterial”, as narrativas de si tornam-se rapidamente alvo de controle social. E que maneira mais adequada de estabelecer tal controle, senão pela produção de um conhecimento especializado que regule tal fluxo de produção?!

Na Educação, essa proliferação narrativa e a correlata valorização das fontes primárias e, ainda mais especificamente, das narrativas orais parecem ter-se dado na década de 60, com o advento dos princípios da educação permanente associados ao fascínio pela comunicação.

Penso com isso tornar visível a idéia de que uma reativação das modalidades orais como formas de aplicabilidade da comunicação com finalidade formativa e terapêutica, sua ampla penetração e difusão nos espaços educativos de modo especial – mas não só neles –, tendo como correlatos o desenvolvimento e a valorização das narrativas auto-referentes – das biografias e histórias de vida de um modo geral – responde a uma nova modalidade de controle social, operada na esteira de uma sociedade cada vez mais fluida e pautada pela compulsão a comunicar.

Muitos são os resultados dos nossos novos modos de se fazer pesquisa e promover a formação (sempre continuada), mas um efeito parece estar presente em todos eles: o gerenciamento e controle da produção de verdades segundo parâmetros que, na maioria das vezes, sequer sabemos reconhecer quais são. *Fazer falar* parece ser uma marca bastante forte das novas modalidades de controle social na atualidade.

Muitas seriam as vias para discutir alguma forma de resistência a essa lógica que se tornou hegemônica em nossa sociedade. No entanto, como não se pode trilhar por todas elas ao mesmo tempo, será com a retomada do pensamento de Hannah Arendt que tratarei de uma possível recoletivização da política, ou ainda, de um repovoamento do espaço público.

Não é possível reconstruir uma esfera pública unificada e homogênea em nossos dias. O mundo apresenta-se sob diferentes aspectos irreduzível a uma *esfera* pública unificada que congregue a totalidade humana em torno de uma razão política comum. Seria demasiado ingênuo pensar que conseguiríamos deter a fragmentação social e a individualização restabelecendo a utopia de um único pensamento sobre o coletivo a ser seguido por todos. Arendt sequer lida com a idéia de uma *esfera* pública, o que representaria uma visão monista do espaço político. Em Arendt, a teoria performativa da ação e a visão agonística da política

apontam não na direção de uma esfera, mas na de um espaço de ação política plural; espaço este da criação de acontecimentos que sejam capazes de interromper processos automáticos e favorecer a emergência de novas alternativas.

Ao analisar o modo como a autora se posiciona frente às questões do esvaziamento político, Ortega afirma que sua ênfase na pluralidade, no agonismo, na teatralidade e na performatividade, impede-lhe de apresentar a esfera pública como uma unidade. Não ligando o espaço público ao Estado, não existe nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, múltiplos espaços públicos que podem ser criados e redefinidos constantemente, sem precisar de suporte institucional, para que os indivíduos se unam através do discurso e da ação: agir é começar, experimentar, criar algo novo, o espaço público como espaço entre os homens pode surgir em qualquer lugar; não existe um *lócus* privilegiado (Ortega, 2000, p. 23).

Não há unanimidade na interpretação do pensamento de Hannah Arendt. Desde a década de 80 encontramos as mais variadas tentativas de apropriação de sua obra. As principais tendências de interpretação – o que equivale a falar de habermasianos, comunitaristas e defensores das democracias participativas –, tendem a inscrever Arendt numa tradição que prega a necessidade de restaurar o espaço público de modo unitário para o restabelecimento da força política. Mesmo considerando um tanto otimista e redentora a disposição de Ortega, concordo com parte de sua interpretação, ao alinhar Arendt àqueles que pensam a política como um para-além da política partidária e que propõem a recuperação do espaço público como uma atividade de criação, de experimentação de outros modos de existir. O que me leva a tal aliança é o próprio pensamento da autora, tratando o nascimento da liberdade, de forma exemplar.

O lugar de nascimento da liberdade não é no interior dos homens, nem em sua vontade, nem em seu pensamento ou em seus sentimentos, mas no espaço intersubjetivo; espaço que só surge onde alguns se juntam e só subsiste se eles permanecerem juntos. Existe um espaço da liberdade: é livre quem tem acesso a ele e não quem fica dele excluído (Arendt, 1997, p. 58).

Arendt parece pensar a liberdade desgarrada do liberalismo. A liberdade em seu pensamento, assim como no de Foucault, surge como uma prática, uma prática que se dá no espaço da ação política, no espaço público, e que sempre funciona em desalinhamento com as forças subjetivantes hegemônicas. Assim, um possível repovoamento do espaço público e da ação política passa pelo exercício de práticas de liberdade que deverão ser engendradas no próprio exercício da vida em sociedade. Brechas, frestas, espaços cavados no árido terreno do psicanalismo, da intimização e do imperativo da comunicabilidade que força a “falar de si” (confissão).

Com isso não quero descartar a possibilidade de encontrar mesmo na cena atual, marcada pela tirania intimista, alguma possibilidade de ação política que recrie de maneira mais efetiva os modos de subjetivação hegemônicos. Tampouco quero descartar *a priori* e de maneira geral as práticas que tomam o “falar de si”

como modalidade comunicativa de caráter formador, acusando-as de serem todas elas ferramentas das políticas de controle social. Embora na maior parte das vezes a acusação seja pertinente, é preciso deixar claro que nem toda espécie de atenção para consigo mesmo, nem todo trato de questões particulares é uma prática de assujeitamento.

As análises de Foucault em torno dos modos pelos quais, na Antiguidade, certas *técnicas de si* eram empregadas na estilização dos modos de existir, são bons exemplos de uma *cultura de si* que não opera necessariamente pelo princípio do individualismo. Na análise que faz o autor, fica bastante clara a associação entre esses modos de produção de uma estética da existência e o sentido coletivo de sua construção. Tratava-se de uma singularização que só era possível na existência do espaço público, não como mera tela de exposição intimista, mas como espaço vivo do exercício ético. Ocupar-se de si na ética antiga estava diretamente relacionado ao exercício político.

*Como vemos, ‘ocupar-se consigo’ está porém implicado na vontade do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros e dela decorre. Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política, este é, portanto, o ponto de emergência da noção de cuidado de si (Foucault, 2004, p. 48).*

Foucault refere-se à Antiguidade, onde a noção de cuidado surge entre o privilégio e a ação política. Era preciso ocupar-se de si para que o privilégio *de direito* pudesse tornar-se um exercício *de fato*. Assim, essa autoconstituição individual, dada pelo *cuidado de si*, não atendia a um princípio de interioridade subjetiva e intimista. O sujeito forjado por essa política de subjetivação não é um *sujeito-substância*, uma unidade de autoconsciência essencial e transcendente. O sujeito antigo aparece como um *sujeito-forma*, uma emergência do mundo; uma forma-sujeito em processo de diferenciação constante, nada sintônica com a versão moderna essencialista da subjetividade. O que quero destacar com essa breve referência à *cultura de si* da Antiguidade é que se torna muito difícil fazer da relação consigo mesmo nos dias atuais uma prática de liberdade, porque estamos imersos numa cultura submetida aos ideais da Verdade, do Sujeito e da Razão, matrizes de uma subjetividade intimista tendente para a comunicação confessional e a-política.

Para concluir, gostaria de retomar a idéia inicial: há um encontro de duas linhas provenientes de lugares distintos e que entram em composição a partir de seu encontro gerando uma alteração na paisagem social contemporânea. A primeira delas, a intensificação das demandas por comunicabilidade e a reativação das modalidades orais com um caráter supostamente educativo e formador. A segunda, a proliferação das práticas comunicativas nas últimas décadas, associada a um *psicanalismo* generalizado. Do encontro dessas duas vertentes surge um elemento de forte expressão em nosso tempo: o controle social pela incitação à palavra que “fala de si”.

Cabe ainda lembrar parte de um pequeno texto de Deleuze, em que talvez possamos encontrar alguma pista para a reativação da política na sociedade contemporânea. No mínimo, trata-se de olhar com estranheza o convidativo apelo à comunicabilidade, à falação de si e à aparentemente inevitável exposição das vísceras. Um pouco de silêncio e de prudência. Talvez assim possamos abrir alguma brecha de intermédio, algum espaço *entre* nós, um espaço público para a ação política como propunha Arendt, em que seja possível e desejável ter algo a falar.

Termino, assim, fazendo ecoar a voz de Deleuze (1992) na minha, ao dizer que a besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir; elas as forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito (p.161-162).

### Notas

1. Para ser ainda mais preciso, talvez seja oportuno dizer que “despolitização” (*entpolitisierung*) é um conceito Carl Schmitt que tem forte correspondência com o conceito arendtiano de desmundanização (*wordlessness*).

### Referências

- ARENDR, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo.. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDR, Hannah. *A condição humana*. 10ªed. Tradução de Roberto Raposo Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRETON, Philippe. *La utopia de la comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC, 2000.
- CASTEL, Robert. *O psicanalismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Até que ponto, de fato, nos comunicamos?* São Paulo: Paulus, 2004.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público : as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WIENER, Norbert. *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Paris: Librairie Hermann et Cie, 1948.

WIENER, Norbert. *Cybernétique et société*. Paris: Deux-Rives, 1952.

Cleber Gibbon Ratto é psicólogo, psicoterapeuta, doutorando em Educação pela PUCRS e professor convidado da Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM.

Endereço para correspondência:

Praça Dom Feliciano, 78 – conjunto 1103 – Centro

90020-160 – Porto Alegre – RS

cgratto@hotmail.com



31(2):43-60  
jul./dez. 2006

# EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: uma abordagem histórico-filosófica

**Antônio Zuin**

**RESUMO** – *Educação e comunicação: uma abordagem histórico-filosófica.* O objetivo deste artigo é argumentar que a história do processo educacional/formativo é marcada pelo desenvolvimento das mediações técnicas que permitiram a sua comunicação e difusão. De acordo com esta análise, observa-se a presença dos sentimentos de euforia ou de ressentimento em relação a tais mediações – fato este que reforça a caracterização da técnica como fetiche. É justamente a recuperação histórico-filosófica deste processo que possibilita compreender a técnica como produto do trabalho humano e que, desta forma, pode e deve ser empregada para construção do processo educacional/formativo.

**Palavras-Chave:** *técnica, comunicação, fetiche, indústria cultural, Theodor W. Adorno.*

**ABSTRACT** – *Education and communication: a historical-philosophical perspective.*

This article aims at showing that the history of the education process is distinguished by the development of technical mediation which allowed its communication and diffusion. Within this theory we can see the presence of euphoric or regretful feelings in relation to those mediations – something that reinforces the characterization of technique as a fetish. It is exactly this historical and philosophical recuperation of this process that makes possible to understand the technique as a product of human work and, because of that, could and should be used to build up the educational process.

**Keywords:** *technique, communication, fetish, culture industry, Theodor W. Adorno.*

## Introdução

A gênese do processo educacional/formativo da civilização ocidental se confunde com o desenvolvimento das mediações técnicas que permitiram a sua comunicação e difusão. Os dois poemas fundadores não apenas da Literatura, mas da Paidéia ocidental, ou seja, a *Ilíada* e a *Odisséia*, e que foram atribuídos à enigmática figura de Homero, eram cantados nos versos pelos aedos, os bardos de profissão, que os transmitiam através das gerações até que foram compilados por escrito entre fim do século IX e o início do VII antes de Cristo.

A *Ilíada* prima tanto pelo modelo de ideal formativo exposto na figura do herói Aquiles, o exemplo do guerreiro que se destaca pela coragem, força, equilíbrio e destreza das suas ações, quanto pela aproximação entre a língua e a mão, ou seja, entre o corpo e a oratória. (Cambi, 1999, p. 76). Já na *Odisséia*, a astúcia se origina justamente pela aparente rendição às leis mitológicas, que são alusivas ao processo de regulagem da própria natureza. Odisseu, o grande herói da epopéia, consegue ludibriar o mito porque se submete a ele. A lógica consiste na aparente rendição às normas da natureza, assimilando-a para poder logo em seguida negá-la com veemência. Se a sobrevivência dos mitos baseava-se na necessária repetição e cumprimento das normas contratuais, Odisseu consegue fazer cumprir o contrato, mas acrescenta novas artimanhas não previstas nas cláusulas originais. O encontro com ciclope Polifemo é paradigmático neste sentido. Para poder vencer o monstro de um só olho, que se alimenta de carne humana, o astuto Odisseu manipula os significados da palavra com o escopo de modificar o sentido do próprio objeto. Tal maleabilidade da linguagem é notória quando ele diz chamar-se Oudeis (ninguém), sendo que Odisseu possui um som muito semelhante, são praticamente homófonos.

Adorno e Horkheimer dizem que “a astúcia da autoconservação vive do processo que rege a relação entre a palavra e a coisa” (1986, p. 65). É interessante notar que o vitorioso Odisseu não pode permanecer mimeticamente atrelado a essa identidade, pois corre o risco de ficar aprisionado ao natural. Sendo assim, quando está já na sua embarcação, grita para o gigante que foi ele, Odisseu, o responsável pela sua decadência, e é quase morto por uma pedra arremessada por Polifemo.

Tanto a natureza interna quanto a externa não se aquietam diante do progresso da racionalidade técnica, e do próprio esclarecimento (Aufklärung), que se fundamentam, em muitas ocasiões, na humilhação de ambas. O mesmo esclarecimento<sup>1</sup> cujos primeiros indícios já podiam ser observados nas técnicas empregadas no controle de tais naturezas e, principalmente, do medo do desconhecido, por meio dos rituais mágicos.

Outro momento significativo da Paidéia grega refere-se à função pedagógica do teatro e das tragédias representadas, tal como a do *Rei Édipo*, de Sófocles. Uma questão intrigante refere-se à razão da existência da comisseração, já observada por Aristóteles, quando destacou o *Rei Édipo* como a mais bela de todas

as formas de reconhecimento trágico, por provocar exatamente a confluência do terror com a piedade (Aristóteles, 1991, p. 211). Ora, compadecemos-nos com Édipo porque seu drama é também nosso drama, seu sofrimento é também o nosso. É por isso que na Grécia antiga recrudescer a busca por respostas a uma questão do tipo: “Qual é a responsabilidade dos deuses na forma como os homens agem?” São os esboços da construção da individualidade que vão sendo delineados. Mas trata-se de uma individualidade que não se isola em si mesma, pois cumpre papel importante para a formação da dimensão política, tal como destaca Jaeger:

*O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente (...) Todo futuro humanismo deve ser orientado para o fato fundamental da educação grega: que a humanidade, o “ser do Homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem com ser político (1995, p. 16-17).*

O Homem como ser político foi formado por meio da aquisição do conjunto de conhecimentos que o habilitaram a afirmar, através de sua *techné*, de sua técnica, não só a arte – o saber fazer de determinada aptidão – como também as vicissitudes que iriam compor o sentido do que se entendia como o “ser do Homem”. Essa dimensão política se disseminou – e também foi reforçada – pela técnica dos atores que representavam os dramas humanos nas tragédias gregas. A magistral exposição do horror na peça trágica estimula a troca de experiências entre os envolvidos na trama, bem como o compartilhar da percepção de que os conflitos vividos por Édipo transcendem sua própria figura e são expostos nos dilemas edipianos coletivos. É nesse sentido que a tragédia grega pode ser caracterizada como Paidéia, pois instiga o aprimoramento da comunicabilidade humana, das relações dialógicas e, portanto, da identificação de determinados parâmetros comportamentais coletivos. As festas teatrais gregas eram espaços nos quais as aporias entre o desejo e os interditos sociais podiam ser comunicadas e discutidas publicamente, engendrando, dessa forma, um alento para que a ambigüidade dos desejos pudesse ser assumida e repensada. Portanto, a tragédia como processo educacional/formativo promove a exposição e o debate coletivo das contradições que compõem o tecido social da condição humana. E são tais contradições entre a razão e o desejo que se transformam no objeto do processo educacional/formativo por meio de sua aproximação com a própria filosofia. Nesse contexto, tornou-se marcante a intenção do logos filosófico de destronar as divindades olímpicas, as quais já haviam sofrido reveses significativos diante da astúcia humana, tal como fora observado em Homero:

*Com as Idéias de Platão, finalmente também os deuses patriarcais do Olimpo foram capturados pelo logos filosófico (...) As deidades olímpicas não se identificam mais diretamente aos elementos (tal como na magia – A.Z), mas passam a identificá-los. Em Homero, Zeus preside o céu diurno, Apolo guia o sol, Hélio e Éo já tendem para o alegórico. Os deuses separam-se dos elementos materiais como sua suprema manifestação. De agora em diante, o ser se resolve no logos (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 21).*

Portanto, se já não bastasse a mitológica “traição” de Prometeu – que outrora entregara os segredos da técnica do fogo e, portanto, da sabedoria ao gênero humano –, a crença na força dos deuses sofria um verdadeiro abalo, haja vista a ênfase atribuída por Sócrates e Platão ao poder de intervenção do ser humano na busca do conhecimento de si mesmo e das essências dos conceitos universais. Para Jaeger, aquilo “que interessava a Sócrates era a eficácia do domínio exercido pelo Homem sobre si mesmo. Fundamentalmente, portanto, a autonomia moral no sentido socrático significaria a independência do homem em relação à parte animal de sua natureza. (1995, p. 551). Ou seja, o virtuoso é identificado, nos diálogos socrático-platônicos, como aquele que, ao deixar de ser escravo da “ditadura” dos sentidos e da paixão, consegue aproximar-se do conhecimento da verdade presente na essência do conceito. O estar ciente da própria ignorância é condição determinante para o bom desenvolvimento do processo educacional/formativo, corporificado na técnica da maiêutica socrática, que é alicerçada pelo logos filosófico. Dito de outro modo, o bom emprego de tal *techne* seria condição fundamental para o desenvolvimento da *arete*, o seja, da virtude humana.

De fato, se o foco da investigação dos diálogos socráticos for direcionado para a dimensão pedagógica da ironia, nota-se a importância de tal conceito, sobretudo quando sua dimensão emancipatória se destaca diante de sua dimensão instrumental, tal como pode ser vislumbrada nos diálogos estabelecidos entre Sócrates e Trasímaco, quando ambos refletem sobre a essência do conceito de justiça na *República* (Platão, 1975). Kierkegaard observou que é justamente a maiêutica, cuja nuance é immanentemente irônica, aquela que permite a reflexão de que o fenômeno não é a essência (1991). Através das relações dialógicas entre o mestre e o discípulo, observa-se a manutenção da tensão entre a palavra e a intenção velada, que suscita novas formas de interpretação e de comunicação. Não é obra do acaso que a ironia anseia pela liberdade subjetiva, ou seja, aquela liberdade que anuncia a possibilidade da construção e da comunicação de novos inícios. E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que esses novos inícios são estimulados pelo preceptor que faz uso da dimensão emancipatória da ironia quando não apresenta um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções.

## Capitalismo, Educação e a esperança da universalização da cidadania

A hegemonia da dimensão emancipatória da ironia tornou-se cada vez mais arrefecida na mesma proporção na qual, historicamente, fortaleceu-se a instrumentalização do aparato técnico da linguagem. O mesmo aparato técnico que foi submetido à supremacia da calculabilidade e da utilidade, corroboradas e exaltadas pelo esclarecimento. De acordo com Adorno e Horkheimer:

*O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais, acusando-a de superstição. Na autoridade dos conceitos universais (inclusive os das metafísicas platônica e aristotélica – A.Z) ele crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão das qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (1986, p. 21).*

Um dos grandes promotores<sup>2</sup> desse processo contra a pretensão de verdade dos universais metafísicos foi Francis Bacon. No seu *Novum Organum*, Bacon critica, de forma contundente, a metafísica e a lógica silogística, sobretudo a aristotélica, ao propor a troca da chamada filosofia das palavras pela das obras, pois “Aristóteles estabelecia antes as conclusões, não consultava devidamente a experiência para estabelecimento de suas conclusões e axiomas. E tendo, ao seu arbítrio, assim decidido, submetia a experiência como a uma escrava para conformá-la às suas opiniões” (Bacon, 1973, p. 39). De acordo com Bacon, aquele conjunto de conhecimentos que formava a *techné* da antiguidade é substituído, já no capitalismo incipiente, pelo sistema de axiomas fundamentado no verdadeiro método indutivo. Neste método, as leis gerais seriam obtidas após gradativa e extensa aproximação de axiomas médios, diferentemente da técnica do método indutivo aristotélico, que partiria da análise de poucos casos particulares para, precipitadamente, estabelecer as leis gerais.

Mas o mais relevante – e que contém certo teor progressista – foi a defesa de Bacon da necessidade de que o pensamento humano produzisse algo de útil, ou seja, um tipo de pretensão afeita ao desenvolvimento do modo de produção capitalista com conseqüências decisivas também para a dimensão educacional/formativa. O novo saber fazer, a nova *techné*, foram incitados por um sistema de produção cujas necessidades básicas de seus partícipes gradativamente se subsumiram às denominadas necessidades de consumo. E é justamente a defesa da relação entre poder e conhecimento que aproxima as idéias de Bacon as de Lutero: “Para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento

proporciona não passa de uma espécie de lascívia. O que importa não aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a *operation*, o procedimento eficaz” (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 20).

É interessante lembrar que já as reformas protestantes haviam promovido “a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar a Bíblia, sem a mediação do clero” (Manacorda, 1989, p. 194). E foi no bojo de tais reformas que a palavra de Comênio encontrou eco, sobretudo na sua obra *Didática Magna* e no seu sugestivo subtítulo: *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Nas transformações culturais do capitalismo incipiente, a participação cada vez mais ativa das massas na vida política se transforma do esteio social necessário para a difusão da necessidade de que tais massas aprendessem a ler e escrever. No que diz respeito à obra de Comênio, é paradigmática a relação estabelecida entre as etapas da impressão de um livro e as do procedimento didático considerado adequado. O próprio Comênio, não por acaso um admirador de Bacon, engendrou uma metodologia pedagógica fundamentada no que ele denominou como *Didacografia*, uma espécie de termo híbrido que aproximaria a didática da tipografia. Dito de outro modo, o melhor procedimento didático-pedagógico seria aquele que se esmerasse na precisão e elegância da arte tipográfica, de tal modo que seria “possível imprimir as ciências no espírito (dos alunos, A.Z) da mesma maneira que, externamente, é possível imprimi-las no papel com tinta” (Comênio, 1985, p. 457).

A universalização do conhecimento tanto por meio dos livros quanto pela didática correta torna-se fundamental, uma vez que os alunos teriam que assimilar conhecimentos – que seriam posteriormente exigidos nas relações de trabalho – e também internalizar comportamentos afeitos a estas relações, tais como disciplina e pontualidade. No capítulo sobre disciplina escolar na *Didática Magna*, Comênio defende a substituição dos castigos físicos aplicados pelo mestre pelas punições psicológicas mais sutis, porém não menos eficazes:

*Se, porém, por vezes, é necessário espreitar e estimular, o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Porque é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” (1985, p. 403).*

Comênio tinha plena consciência de que tal censura estava longe de ter um caráter pueril. Decididamente, não se tratava de uma simples brincadeira, pois a humilhação era justificada em nome da busca da eficiência – a palavra de ordem do capitalismo incipiente e que ressoava tanto nas relações materiais de produção quanto na filosofia, principalmente no elogio do pensamento mecanicista. As palavras de Descartes e Galileu fizeram coro às de Bacon, principalmente na

crítica de ambos em relação aos obstáculos impostos pelos conceitos pré-concebidos da Igreja Católica, que travavam o progresso da razão e do conhecimento científico. Tanto o racionalismo cartesiano quanto a perspectiva empírica de Bacon exaltaram a difusão do conhecimento como fundamento para uma maior participação dos indivíduos na condução de seus destinos. A discussão coletiva e a comunicação das diferentes opiniões sobre os mais variados assuntos eram consideradas a base da intervenção humana e de uma maior participação das massas nos assuntos que lhes interessavam.

Mas foi no iluminismo europeu que tal pretensão se apresentou como fato indelével da sociedade capitalista de produção. Vivemos numa época esclarecida? Não, vivemos numa época em processo de esclarecimento (*Aufklärung*). Esta foi a conclusão de Kant no clássico texto: *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*. No final do século XVIII, a esperança da existência de uma sociedade mais justa e igualitária ainda se conservava e impulsionava não só o pensamento filosófico a promover uma espécie de revolução no mundo das idéias, como também os alicerces do processo educacional/formativo em países tais como a França, a Inglaterra e a Alemanha. Não foi obra do acaso a propagação, no século XIX, dos sistemas públicos de ensino por parte da França, Inglaterra e Alemanha. Para Cambi:

*São os “iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno [mais livre, mais ativo, mas responsável na sociedade] e nutridos de ‘espírito burguês’ [utilitário e científico] (1991, p. 336).*

A possibilidade da universalização efetiva do conceito de cidadania se pautava no processo formativo de cada indivíduo. Theodor W. Adorno relaciona o conceito de formação (*Bildung*) com a ascensão da burguesia do seguinte modo: “O conceito de formação emancipou-se com a burguesia [...] Sua realização deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais [...] A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (1996, p. 391).

Podemos dizer que, a lucidez da sociedade sempre esteve condicionada à lucidez do indivíduo no modo de produção capitalista, sobretudo no momento em que o capitalismo se apresentava como modo de produção revolucionário que iria solapar os privilégios feudais, tais como o princípio da hereditariedade. A personalidade “autônoma”, ou seja, a personalidade capaz de discernir os momentos do agir e da obediência às regras foi condição do contrato social que, portanto, necessitava da formação de verdadeiros cidadãos interventores, de sujeitos, filosoficamente falando. Seriam seres racionais os responsáveis pela perpetuação da liberdade garantida por uma sociedade racional. A veleidade da

universalização do conceito e da práxis da cidadania reverberou por meio da força do pensamento pedagógico dos iluministas europeus.

É nesse contexto histórico que a palavra emancipação se corporifica. O conceito de emancipação (*Mündigkeit*) sempre foi caro à filosofia e remeteu o pensamento à necessidade de se fazer o uso público da razão, tal como Kant asseverou no seu texto sobre o conceito de esclarecimento, em 1783. É interessante observar que a palavra alemã *Mündigkeit*, refere-se à *Mund* (boca), pois aquele que tem condições de comunicar seu pensamento publicamente tem chances de deixar de ser um indivíduo tutelado e, portanto, de ser menor. Para tanto, é fundamental que o indivíduo ilustrado tenha garantido a prerrogativa de fazer uso público de sua razão. Ou seja, ele deve submeter-se às regras e leis que regem a sua participação em determinadas instituições sociais, tal como a Igreja, quando faz o uso privado da razão. Mas, na condição de cidadão do mundo, ele tem o direito e o dever de comunicar suas objeções a essas regras que se submete no plano privado, com a intenção de aprimorá-las.

De acordo com Kant, o esclarecimento nada mais seria do que a emancipação do homem do seu estado de menoridade, estado este que deve às próprias ações humanas sua origem e perpetuação (2005, p. 63). É sintomática a forma como o filósofo alemão estimula a utilização da *Aufklärung*; ele apregoa efusivamente o “ouse saber”: *Sapere aude!*. O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, através do uso público da razão, transformar-se num sujeito que se capacita a intervir na construção de sua própria cidadania e das regras sociais construídas mediante a sua participação. É neste sentido que a construção da cidadania se confunde com as nuances do processo educacional/formativo. No livro: *Sobre a Pedagogia*, Kant assevera que “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (1996, p. 34). Influenciado pelo *Emílio*, de Rousseau, Kant sabia que o incentivo ao desenvolvimento da consciência moral precisaria ser amparado por um processo de disciplina consentida e não simplesmente imposta. Porém, a disciplina consentida não seria obtida simplesmente pela ameaça da coerção física, mas seria, antes de tudo, produto da participação daquele que sabe que o cumprimento das regras do contrato social é tarefa de todos os envolvidos na sua elaboração.

Como foi observado, Kant tinha ciência de que não vivia num século esclarecido, mas sim em processo de esclarecimento. Mas, para muitos, foi difícil conter a euforia diante da explosão inaudita da produção de mercadorias proporcionada pela chamada Revolução Industrial. Poucos anos antes de Kant escrever o texto respondendo a pergunta sobre o significado do esclarecimento, James Watt, em 1765, aprimorara o funcionamento da máquina a vapor de tal forma que ela se transformou no grande ícone Revolução Industrial. É nesse contexto histórico que as promessas de desenvolvimento capitalistas atingem

seu apogeu, pois já existia o potencial técnico para que o ser humano abandonasse definitivamente o reino da necessidade para adentrar no da liberdade. Contudo, o que se observou no transcorrer da história do modo de produção capitalista – e que foi impulsionado em escala de progressão geométrica pela revolução industrial – foi o recrudescimento indelével da produção material às expensas da reprodução da barbárie em todas as esferas sociais, inclusive na da formação cultural. Os prejuízos educacional/formativos foram evidentes, principalmente com o processo de consolidação da chamada indústria cultural. Para Adorno e Horkheimer:

*A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria (cultural – A.Z). O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores de dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposta a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital de modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências (1986, p. 117).*

Eis a conseqüência da instrumentalização da razão feita por meio das técnicas empregadas na esfera da produção “cultural”: a reprodução do pensamento padronizado e estereotipado no gozo do consumo dos produtos da indústria cultural. Sai de cena o sujeito kantiano, capaz de intervir na relação entre subjetividade e objetividade com derivativos categóricos, ou seja, determinantes para a esfera moral – e entra o esquematismo da indústria cultural que fornece, de antemão, as estruturas binárias de interpretação que tanto deleitam o indivíduo que não precisa esforçar-se para mover as trilhas gastas de seu raciocínio. O segredo decifrado pelo esquematismo da indústria cultural é um dos corolários do não cumprimento da promessa de universalização da cidadania através da difusão generalizada do processo formativo e do desenvolvimento técnico. A seguir, serão apresentadas ponderações sobre a atualidade da relação entre a produção técnica e a danificação do processo formativo, cuja dimensão emancipatória se encontra muitas vezes obstada, porém não eliminada.

## **Educação e comunicação no capitalismo transnacional**

As promessas desfeitas são as que mais doem. E isto porque a esperança de dias melhores não tarda a se relevar bastante inócua diante do quadro de miserabilidade geral. De fato, as promessas de universalização da liberdade e da igualdade entre os cidadãos não foram cumpridas, uma vez que sua realização

efetiva demandaria o próprio fim da sociedade capitalista de produção, cuja lógica do desenvolvimento e do progresso das forças produtivas necessita da reprodução das desigualdades sociais. Ao invés da universalização da cidadania, o que se tem é a universalização da lógica do fetiche da mercadoria, sobretudo quando os rumos do capitalismo liberal enveredam para a sua fase monopolista. No transcorrer do modo de produção capitalista, a produção técnica, que é trabalho humano, deixa de ser assim considerada e se metamorfoseia numa espécie de sujeito, de interventor, na medida em que a produção científica se torna a menina dos olhos do capital. A revolução técnico-científica, na virada do século XIX para o XX, é emblemática para caracterizar o momento histórico do capitalismo no qual a tecnologia gradativamente se transforma num processo social, num *modus vivendi*, por assim dizer. Esse *modus vivendi* se alastra e se impregna nas esferas mais íntimas, de tal maneira que os objetos produzidos parecem assenhorear-se dos seus respectivos produtores. E são tais produtores que parecem envergonhar-se diante da força e do poder dos produtos, cujo brilho ilumina tanto a pretensão da onipotência quanto a real debilidade de seus senhores. Günther Anders denominou esse fenômeno como a *vergonha prometêutica*, numa alusão ao mito de Prometeu, uma vez que o ser humano se incomoda em “apresentar, diante dos olhos dos aparelhos perfeitos, sua patética condição de ser carnal, a imprecisão de sua condição humana. Na verdade, ele tinha mesmo que se envergonhar diante disso” (Anders, 2002, p. 23).

O incômodo resultante desta condição de ser inferior e, o pior, inferior aos produtos que foram engendrados sob sua responsabilidade, é amainado principalmente por meio de uma espécie de ressentimento do criador em relação à criatura. A figura do ressentido é aquela que prima pela frustração de não possuir o objeto de desejo que precisa ser execrado exatamente por causa da impossibilidade de sua obtenção. Na verdade, o ressentido sabe em seu íntimo que anseia possuir aquilo que desdenha. No caso dos produtos tecnológicos, dos aparelhos perfeitos, no dizer de Günther Anders, a vergonha prometêutica é arrefecida por meio da formação reativa do ressentido, que impinge aos produtos tecnológicos a pecha de serem os artífices da construção de uma sociedade que aparta, ao invés de aproximar os seres humanos. Nietzsche foi um dos filósofos que melhor descreveu o sentido histórico do ressentimento. De acordo com o autor da *Genealogia da Moral*, os sacerdotes judeus encontram uma forma de vingança contra seus algozes que se mostrou assaz eficiente, a saber: a equação, construída pelos opressores, de que o bom equivale ao nobre, ao poderoso, ao belo e ao feliz, é invertida ocorrendo a conhecida tresvaloração de valores, ou seja, a virtude passou a ser associada à feiúra, à miséria e ao sofrimento.

Passa a ter vida, portanto, a rebelião escrava na moral, pois toma forma “o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação” (Nietzsche, 1998, p. 28). A vingança alcança o seu apogeu quando os homens do ressentimento conseguem fazer com que a hostilidade e a crueldade não possam ser mais

exteriorizadas e se voltem para dentro do próprio homem. A internalização da agressividade representa, para o filósofo, não só a produção da má consciência como também a origem da mais sinistra doença da humanidade, ou seja, a masoquista necessidade que o homem tem de se autoflagelar. Os homens do ressentimento atingem seus objetivos por completo quando conseguem, segundo Nietzsche, introduzir na consciência dos felizes sua própria miséria, quando os fortes envergonham-se de seu próprio poder num mundo miserável.

Atualmente, a relação fetichizada com a produção tecnológica não se limita a uma reação de euforia dos “fortes”<sup>3</sup> que se consideram um tipo de *Deus ex Machina*, mas também se encontra na vingança imaginária daqueles que repudiam utilizar quaisquer mediações tecnológicas, pois acreditam que elas sempre distanciam as pessoas, ao invés de poder contribuir para aproximá-las. Em ambas as situações se desconsidera o fato de que as mediações tecnológicas são frutos do trabalho humano e, como tais, passíveis de serem usadas com os mais variados objetivos. Ao criticar o processo de fetichização da técnica, que promove as condições para a reprodução de um processo social hegemonicamente controlado pela razão instrumental, Marcuse observou que

*A técnica impede o desenvolvimento individual apenas quando está presa a um aparato social que perpetua a escassez (...) Por este motivo, todos os programas de caráter antitecnológico, toda a propaganda a favor de uma revolução antiindustrial servem apenas àqueles que vêem as necessidades humanas como um subproduto da utilização da técnica. Os inimigos da técnica prontamente se aliam à tecnocracia terrorista (1999, p. 101).*

Os inimigos da técnica se tornam simpatizantes de uma sociedade tecnocrática totalitária na medida em que, ao rechaçar a mediação técnica, também anulam o seu potencial libertador. Se os produtos da técnica possibilitam mitigar o esgotamento físico e mental, decorrentes das atividades que compõem o trabalho humano, aqueles que repelem o desenvolvimento da técnica contribuem para a reprodução de sua própria submissão e jogam, por assim dizer, a criança juntamente com a água suja do banho. Mas isso não significa que se deva abrandar a crítica da utilização ufanista e inconseqüente da técnica, que parece predominar nos dias atuais.

Na fase transnacional do modo de produção capitalista, torna-se cada mais atual a asserção de Marcuse de que o embotamento da individualidade ocorre num contexto social no qual a racionalidade instrumental se unidimensionaliza para todas as relações sociais. Atualmente, há uma pressão (que também é uma compulsão) para emitir a própria imagem, sendo que tal pressão se torna a força de sucção do capitalismo sob condições microeletrônicas. As forças produtivas atuais revitalizam a máxima do filósofo Berkeley de que o ser dos objetos é *ser percebido*. Só que hoje tal percepção acontece na relação espaço-temporal determinada pela velocidade da comunicação *on line*. O campo de atuação do

computador não se restringe apenas ao de um instrumento de trabalho, mas se metamorfoseia num aparelho que possibilita a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si (Türcke, 2002, p. 43). A expressão coloquial: “estou conectado” retrata a lei fundamental de uma nova ontologia: quem não se conecta não é percebido e, portanto, não existe. Para Türcke:

*E tal como a força de integração do mercado nunca foi apenas uma força econômica ou nunca apenas determinou a possibilidade de se ter ou não emprego, mas sempre determinou o ser aceito ou rejeitado e, portanto, ser ou não ser, essa pressão ontológica, sob as condições gerais da pressão para emitir, se transformou numa forma estética, ao mesmo tempo em que o estético recebe, como nunca ocorreu anteriormente, um peso ontológico. E isso também se conecta ao ser é ser percebido. Assim se expressa a ontologia paradoxal dos tempos microeletrônicos: uma existência sem a presença eletrônica é um aqui e agora sem um aí, ou seja, trata-se de uma não existência viva (idem, p. 64).*

São patentes os efeitos das transformações estéticas, ou melhor, das novas formas de percepção que são estimuladas na medida em que os indivíduos não só se acostumam, como também exigem o contato com choques imagéticos numa frequência cada vez maior. As pontas dos dedos, os movimentos oculares e até mesmo a postura corporal são “atados” a equipamentos microeletrônicos, de tal modo que se realiza uma espécie de exploração da capacidade de concentração. Nesse contexto, as fronteiras entre as atividades do trabalho e do tempo livre se tornam quase indiscerníveis. Tanto no uso do computador no trabalho, quanto no seu emprego na residência particular, a concentração, canalizada para uma determinada informação, é logo em seguida triturada por meio de incontáveis repetições na forma de *links*, de tal modo que “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (ibidem, p. 273).

Porém, a característica da não linearidade não é exclusiva do denominado hipertexto, pois quantas vezes, ao nos depararmos com um livro instigante, não retrocedemos na leitura com a intenção de relacionar uma frase anterior com o acontecimento decisivo da história lida? Será que também não *navegamos*, para usar um termo associado ao hipertexto, quando atentamos para a leitura do chamado livro convencional? (Türcke, 2005, p. 137). O fato é que toda navegação precisa, em determinados momentos, de um porto seguro, o que neste caso significa a presença de um tempo para que os agentes educacionais possam refletir sobre os conhecimentos assimilados. E isto vale tanto para informações obtidas pelos chamados instrumentos convencionais de leitura quanto para o hipertexto. Mas a produção do conhecimento na sociedade atual se destaca pela substituição alucinante do conteúdo formativo, ao mesmo tempo em que os indivíduos se tornam cada vez mais substituíveis em seus postos de trabalho.

Se o próprio modo de produção capitalista pode ser identificado como uma gigantesca máquina que vicia o indivíduo a consumir cada vez mais – ou então no desejo de fazê-lo –, nos dias de hoje parece prevalecer o vício de consumo incessante de choques audiovisuais. Esse fenômeno gera a seguinte aporia: a superexcitação dos nossos sentidos recrudescer o processo de dessensibilização, pois os estímulos necessitam ser cada vez mais potentes para que sejamos seduzidos, deslocando com isso nossa atenção para algum acontecimento espetacular, de tal modo que a frialdade decorrente adquira a condição de *forma de percepção* da realidade. (Gruschka, 1994).

Além disso, não é fortuita a compulsão pela verificação, num intervalo de tempo cada vez menor, se somos “observados” por novas mensagens que abastecem a caixa de e-mails. O sortilégio do computador parece ser bem mais poderoso do que nossa capacidade de controlar o impulso de nos “conectarmos” a outras pessoas que já o fizeram. Uma existência não eletrônica adquire a dimensão de uma não existência viva, o que produz o recrudescimento da sensação de angústia, na sociedade cujas produções imagéticas adquirem a conotação de não apenas *representarem* o real, mas de serem *as* produtoras da realidade. Diante desse quadro, é irônico imaginar o que diria Platão de um período da história humana cujas relações de produção legitimam tal poder à imagem, uma vez que o filósofo ateniense criticou as imagens das produções artísticas como cópias mal feitas das formas ideais dos conceitos de justiça e honestidade, por exemplo.

As dezenas de séculos que nos separam das considerações de Platão testemunham o poder que a imagem adquire na indústria cultural do capitalismo transnacional. Daí a relevância da televisão como mediação técnica que se torna “parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significados e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida” (Fischer, 2001, p.15). E é nesta sociedade que se realizam os novos avatares do processo educacional/formativo, os quais são representados pelo conjunto de técnicas audiovisuais empregadas na denominada Educação a Distância (EaD). Assim adquire uma visibilidade muito maior a anunciada a compra de milhares de aparelhos de televisão e computadores a serem distribuídos nas escolas públicas, do que os investimentos de um governo na capacitação e nos salários dos docentes dessas mesmas escolas. A lógica de espetacularização da esfera da educação não pode ser restrita ao nosso País, pois se trata de um fenômeno presente em vários outros países do mundo, do mesmo modo que cresce o número de investimentos concernentes à EaD.

De forma geral, a EaD é definida como um processo educacional/formativo que não implica na presença física de um professor, cujas relações com os alunos passam a ser mediadas por meio de aparatos técnico-eletrônicos, por exemplo. O principal escopo é o de propiciar um ambiente no qual ocorra a chamada

aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos amealhados. Contudo, a imagem de tal aluno não parece corresponder àquilo que efetivamente ocorre, pois pesquisas realizadas com estudantes de vários tipos de experiência de EaD mostraram que eles tendem a realizar uma aprendizagem passiva, “digerindo” pacotes instrucionais e “regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação” (Belloni, 1999, p. 40).

Observações como essas podem contribuir para a disseminação do raciocínio equivocado de que não se deveria mais investir recursos para a realização de projetos de EaD, de tal modo que haveria o risco de legitimar-se o raciocínio dos inimigos da técnica, tal como foram identificados por Marcuse. Mas a utilização cega de tais recursos técnicos não pode ser desacompanhada da crítica que denuncia o outro lado de seu processo de fetichização. Se em toda produção técnica se encontram as contraditórias relações sociais que a engendraram, então isto significa que os próprios recursos da EaD podem e devem ser empregados para produzir as tensões que favoreçam o desenvolvimento de críticas à racionalidade instrumental e, portanto, ao processo de padronização do pensamento. Adorno, ao considerar tal ambigüidade da técnica, observou o seguinte:

*Se a técnica moderna proporcionou, finalmente, a prosperidade ou a ruína, isto não se limita à ação do técnico ou da própria técnica em si, mas sim do uso que a sociedade faz dela. Este uso não é algo restrito à aplicação do bom ou mau desejo, pois depende das estruturas sociais objetivas* (1986, p. 316).

É verdade que a trituração da concentração proporcionada pelo número incontável de *links* que podem ser acessados encontra seu lastro objetivo na sociedade que se notabiliza pela fragmentação não só do pensamento como também das próprias relações humanas. Ora, mas isto significa que, aprioristicamente, as informações obtidas não podem suscitar reflexões críticas por parte dos agentes educacionais? A relação espaço-temporal desenvolvida entre os agentes educacionais que utilizam as mediações técnicas da EaD necessita ser *sempre* realizada de maneira fragmentada, de tal modo que os alunos não tenham outra alternativa a não ser “regurgitar” os conhecimentos “digeridos” às pressas?

O espírito de nosso tempo não pode se tornar absoluto a ponto de impingir a universalização do pensamento e das relações fragmentadas, bem como da lógica da espetacularização, como as condições exclusivas de subsistência e de convívio. E se a consciência da forma como tal universalização ocorre não é suficiente para poder obstaculizá-la a contento, tal processo de conscientização é fundamental para que se produza um clima cultural propício à contestação do

atual estado de coisas. Questionar a inutilidade do conhecimento implica, mais do que nunca, na recuperação de sua própria utilidade. Seguindo essa linha de raciocínio, a comunicação secundária (não presencial), proporcionada pelo aparato instrumental não pode se tornar prioritária em relação à primária (presencial), mas sim reforçá-la, pois toda comunicação mediada pelos recursos técnicos se nutre da comunicação direta e permanece a ela referida. Até mesmo nas cartas de amor de Kafka, um indivíduo que tinha dificuldades terríveis de relacionamento, há esse apelo incomensurável pela aproximação com o outro. (Türcke, 1999, p. 71). Evidentemente, esta reflexão questiona os procedimentos daqueles programas de EaD que se alicerçam na hegemonia quase que total dos meios técnicos, a ponto da comunicação presencial tornar-se apenas um acessório. Exatamente na contestação de tal hegemonia pulsa a seguinte consideração: os prazeres e desprazeres das relações presenciais entre os agentes educacionais clamam pelas fricções entre os sentidos que espicaçam o desenvolvimento dos julgamentos morais. E a construção de tais julgamentos reverbera na ponderação crítica do que significa a aprendizagem autônoma.

## Conclusão

Antes de se pensar num aprendente autônomo que se transforma numa espécie de gerenciador do próprio conhecimento – fato este que por si só ilustra a tendência dos recursos técnicos da EaD como se fossem, filosoficamente falando, absolutos –, talvez fosse mais profícuo se tal processo de autonomia fosse construído com o professor que emprega esses mesmos recursos técnicos no cotidiano escolar. Nesta perspectiva de análise, torna-se figura determinante, no processo educacional/formativo, o educador que organiza e discute com seus alunos os conhecimentos que lhes foram apresentados por outros mestres que se fizeram presentes por meio da não presença física. O processo de autodisciplina do aluno, base da construção de sua autonomia e de sua passagem de *discente* para *ciente*, tem grandes chances de ocorrer caso ele tenha consciência da força de sua intervenção nas temáticas estudadas. A autoridade pedagógica pode contribuir para que isto ocorra, pois se está envolvida numa relação de poder com seus alunos, também tem consciência de que sua superioridade é contingencial ao portar em si sua superação. Há uma superação da autoridade que não significa sua eliminação, uma vez que a intervenção do professor se conserva modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, o qual se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem. O Zaratustra, de Nietzsche, numa passagem primorosa, assim provoca seus sequazes: “Retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo. E por que não quereis arrancar folhas da minha coroa?” (Nietzsche, 2005, p. 105).

Ora, a máxima liberdade não seria aquela exercida com limites consentidos por todos os envolvidos na sua elaboração, tal como o iluminismo europeu propôs a construção do conceito de cidadania? Nesse caso, as cores da tensa relação entre o indivíduo e o modelo que ocupa o posto de ideal de ego podem adquirir outras tonalidades. Se o modelo, no caso o professor, é um elemento relevante para a construção da identidade do aluno que se sente estimulado a superá-lo, o próprio mestre precisa deixar de aferrar-se ao gosto de sentir-se o centro das atenções e perceber que, ao ensinar, uma parte de si “morre” para que possa renascer mediada na intervenção do aluno. Mas, para que isto ocorra, é preciso vicejar uma relação espaço-temporal que permita a aproximação e o distanciamento do aluno em relação ao mestre, na medida em que aquele desenvolve sua individualidade por meio da identificação e da contestação do modelo de professor que lhe é apresentado. E isto é possível de ocorrer até mesmo na sociedade cujas imagens dos modelos de identificação dos adolecentes travam uma luta titânica para ter uma sobrevivência maior antes de serem inevitavelmente pulverizadas por outras mais sedutoras.

A veiledade de que os recursos técnicos da EaD sejam utilizados para que os alunos adquiram a autonomia que os capacitem a serem gestores do processo de aprendizagem não pode dirimir a relevância do professor neste processo, cuja vivacidade é central para que se realize o seu processo de “eliminação”. E tal vivacidade pode e deve ser impulsionada pela técnica nas suas mais variadas formas. Portanto, a mesma mediação técnica que permite fazer com que milhões de pessoas se “conectem” pode também ser utilizada para que estas mesmas pessoas, na medida do possível, se comuniquem, pois tal mediação contém o potencial de contribuir para suscitar a aproximação efetiva, ao invés de ser usada para o incremento da solidão. Os indivíduos que hoje se “conectam” mas que não conseguem se comunicar são mônadas de uma sociedade cujas relações de produção invertem a lógica do imperativo categórico kantiano, pois ao invés do incentivo ao uso público da razão ocorre a privatização pública e notória desta, na forma de um programa de destruição metódica dos coletivos, para usar uma expressão de Pierre Bourdieu (1998, p. 137).

Ver e dizer o outro sem mutilá-lo, eis a promessa de libertação que se encontra ainda imanente à técnica da comunicação, na condição de produção humana que verdadeiramente é, mesmo que sejamos cotidianamente compelidos a entregar-nos ao sortilégio do fetiche da euforia ou do ressentimento em relação aos meios técnicos.

## Notas

1. Adorno e Horkheimer identificaram a presença do esclarecimento já nos tempos primeiros da história humana, cujo objetivo fora o de engendrar explicações que mitigassem o medo do desconhecido e alçassem o ser humano à condição de senhor das naturezas interna e externa. (1986, p.19).
2. Promotor, neste caso, alude àquele que promove, que fomenta algo, quanto ao profissional responsável pela acusação de um réu no tribunal.
3. É no auge da chamada revolução técnico-científica que Adorno relaciona as vidas tecnicizadas com um processo psicossocial de contínua dessensibilização – a ponto de um dos entrevistados da pesquisa sobre a personalidade autoritária, feita nos Estados Unidos da América, na década de 40 do século XX, afirmar que tinha uma boa auto-estima, pois gostava de belos equipamentos.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. “Teoria da semicultura”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com a colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In *Educação e sociedade*, Campinas: editora Papirus, 1996. (ano XVII, n.56, p. 388-412, dezembro).
- ADORNO, Theodor W. “Über Technik und Humanismus”. In: *Gesammelte Schriften* 20, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.
- ADORNO, Theodor. W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.
- ANDERS, Günther. *Die Antiquiertheit des Menschen I*, München: C. H. Beck, 2002.
- ARISTÓTELES. “Poética”. Tradução de Eudoro de Souza. In: *ARISTÓTELES, volume 2*, São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BACON, Francis. “Novum Organum”. Tradução de José A. Reis de Andrade. In: *Os Pensadores*, São Paulo: editora Abril, 1973.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*, Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: editora da UNESP, 1999.
- COMENIO, João A. *Didáctica Magna*, tradução de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, 1985.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GRUSCKA, Andreas. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*, Wetzlar: Büsche der Pandora, 1994.

- JAEGER, Werner. *Paidéia*. Tradução de Artur Parreira, São Paulo: Cortez, 1995.
- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: *Textos seletos*. Edição bilíngüe, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: editora Vozes, 2005.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, tradução de Francisco Cook Fontanela, Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.
- KIERKEGAARD, Soren, A. *O Conceito de ironia: constantemente referido a Sócrates*. Tradução de Álvaro Valls, Petrópolis: Vozes, 1991.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação*, tradução de Gaetano lo Mônaco, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*, São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.105.
- PLATÃO. *A República*, Sintra, Portugal: editora Europa-América, 1975.
- SÓFLOCLES. *Rei Édipo, Antígone e Prometeu acorrentado*. Tradução de J.B. Mello e Souza, Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- TÜRCKE, Christoph. “Prazeres preliminares, virtualidade e expropriação”. In: Duarte, Rodrigo & Figueiredo, Virgínia (Orgs.) *As luzes da arte*, Belo Horizonte: Ópera Prima, 1999.
- TÜRCKE, Christoph. *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*, München: C.H. Beck, 2002.
- TÜRCKE, Christoph. *Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie der Schrift*, München: C. H. Beck, 2005.

Antônio Zuin é professor do Departamento de Educação da UFSCar, Assessor FAPESP, Pesquisador CNPq 1D e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: “Teoria Crítica e Educação – UFSCar”.

Endereço para correspondência:  
Rua José Elizio de Oliveira Leite, 45 – Samambaia  
13565-515 – São Carlos – São Paulo  
dazu@ufscar.br



# SABER DO TEMPO:

## tradição, experiência e narração em Walter Benjamin

Marcelo de Andrade Pereira

**RESUMO** – *Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin.*

Este artigo investiga os conceitos de tradição, experiência e narração em Walter Benjamin com face à pesquisa em educação. Walter Benjamin foi, por certo, um dos pensadores mais preocupados em conjugar num sistema filosófico a multiplicidade do conhecimento. Essa sentença pode ser verificada a partir da compreensão da relação que o autor estabelece entre a *experiência* (*Erfahrung*), a *tradição* e a *narração*. Benjamin indica, com efeito, através dessa relação, o fundo místico, misterioso, sobre o qual se funda um tipo específico de experiência que se refere (e depende) diretamente ao comunitário. É nesse sentido que se pode visualizar com maior nitidez a implicação da tradição não apenas sobre o pensamento do filósofo em questão, como também sobre algumas perguntas que se fazem em torno da própria experiência da linguagem, da história, da arte e da educação.

**Palavras-chaves:** *narração, sabedoria, tempo, experiência, tradição.*

**ABSTRACT** – *The wisdom of time: tradition, experience and narrative in Walter Benjamin's philosophy.*

The following article discusses the concepts of tradition, experience, and narrative in Walter Benjamin's philosophy, from the perspective of educational research. As a critical thinker and protector of culture, Walter Benjamin tried to relate in one philosophical system the multiplicity of knowledge. In Benjamin's thoughts, the experience (the *erfahrung*) sustains a close relationship with religion and society. To this extent this paper aims at investigating, beyond the philosophical knowledge of the author, the anthropological references which constitute the mystic and political core of Benjamin's thought about the concept of experience and analyzing the implication of tradition in the experience of language, history, art and education.

**Keywords:** *narrative, wisdom, time, experience, tradition.*

## Preâmbulo

Talvez fosse necessário, antes de qualquer coisa, apontar para o fundo revisionista do presente estudo, tanto pelo assunto de que trata – tradição, experiência e narração – quanto pelo modo como o trata. Salienta-se, por isso mesmo, que a despeito de seu “eventual” anacronismo, deve-se manter por ele, ainda, algum interesse; interesse esse que não raro nutre pesquisas não só no campo da filosofia como também da educação e da antropologia. Nesse sentido, parafrazeando John Langshaw Austin (2005, p. 01), pode-se dizer que o que se tem a dizer não é difícil e sequer polêmico. É imperativo, contudo, reivindicar para esta exposição o fato de a mesma ser verdadeira, pelo menos em parte! Da parte que lhe cabe verídica, o que nela há de óbvio e difundido, porém, sob um outro olhar, sob uma outra perspectiva, qual seja, a da filosofia de Walter Benjamin. Sendo assim, partiremos, num primeiro momento, para a investigação dos conceitos que circunscrevem nosso objeto – a relação entre: o saber que constitui o que se conta (tradição); aquilo que se conta (experiência); e como se conta (narração) –, considerados evidentemente sob o ponto de vista benjaminiano, para então, num segundo momento, formularmos questões pertinentes ao campo cujo fim se destina o presente estudo, a educação.

## Tradição, experiência e narração

Em um curto e notável ensaio dos anos 30, chamado *Experiência e Pobreza*, Walter Benjamin (1994a) deixa bastante claro o sentido da tradição como fonte inesgotável de saber, além de apontar a memória como o modo de transmissão desse saber. A fábula do tesouro enterrado na vinha, apresentada no início de seu ensaio, é exemplar tanto pelo que expressa quanto pela forma que o expressa<sup>1</sup>. Ao relatar um acontecimento na forma de uma parábola, Benjamin redimensiona o próprio acontecimento, dando a ele um outro sentido. Assim ele narra:

*Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (Benjamin, 1994a, p. 114).*

Esse relato traz consigo, de forma loquaz, uma multiplicidade de aspectos acerca da experiência. Entre eles, sua densidade e duração – entrevistos na autoridade da tradição, manifesta na velhice – e a autoridade do saber da tradição, como sendo ciência atemporal, passível de ser transmitida de geração

em geração. Há, nesse breve conto, como afirma Benjamin, a transmissão de uma experiência, de um saber que é invocado, de modo indireto, por intermédio de uma narrativa que ilustra, que cristaliza numa imagem um valor – no caso mencionado, que o verdadeiro tesouro se encontra através do trabalho. Essa “mensagem” implícita no corpo do texto prescreve algo, servindo, portanto, como conselho, sugestão. O aconselhamento é, naturalmente, uma das formas através da qual a experiência se perfaz<sup>2</sup>.

De acordo com Benjamin, a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quando na coletiva” (1994b, p.105). Ela se sustenta, por isso mesmo, na tradição ritual, litúrgica, na magia. A tradição é o espaço-tempo de um tipo peculiar de saber que está para além do racional, que envolve, para Benjamin, os conteúdos da religião. A tradição contextualiza uma natureza, um mundo de vida; ela contempla um conjunto de representações significativas que condicionam o fazer e o saber de determinadas comunidades; ela é, em parte, o enquadramento de ações que não só ditam o modo do fazer, mas também, o modo de estar, o modo dos indivíduos se relacionarem uns com os outros e com o mundo. Remete, por conta disso, a uma espécie de redimensionamento do espaço e, por conseguinte, do tempo nele inscrito (Osborne, 1999, p. 89). No vocabulário benjaminiano, a tradição corresponde a uma forma de temporalização histórica, geralmente passada. Olgária Matos (1989, p. 53) reforça essa idéia ao afirmar que a tradição corresponde em Benjamin à unidade de um *agora* que contém o “*absolutamente presente*” – como sendo unidade do presente, do futuro e do passado. Com efeito, pode-se dizer que o *agora* é um elemento explosivo que através da rememoração (*Eigendenken*) pode interromper e mudar o curso da história. Disso resulta a compreensão da tradição como o liame, o elemento que congrega e mantém vivo todos aqueles saberes que perdurariam por sua eficácia e valor através dos tempos. A tradição é a sabedoria do tempo que não é condicionada pelo tempo e que não está à mercê dele<sup>3</sup>.

Em outras palavras, a experiência da tradição – porque, afinal, sob o ponto de vista benjaminiano toda a experiência que pretenda ser tomada por verdadeira deve necessariamente derivar da tradição e remeter à ela – não diz respeito somente a um modo de pensar, de normas e conselhos objetivos que poderiam ajudar um indivíduo em particular a ser em meio a um coletivo, mas também e, sobretudo, um “certo modo de sentir”; tal modo de sentir entendido como a capacidade de acolher, de assimilar e refletir uma série de códigos que não seriam passíveis de serem decodificados apenas pela razão, mas passaria fundamentalmente pelas vísceras, através da identificação de um certo ritmo dos gestos, do movimento dos corpos – de sua re-configuração num espaço e num tempo determinados (Isambert, 1979).

A experiência (*Erfahrung*) tem, como observa Walter Benjamin, relação com a sabedoria, e essa com a tradição. A tradição, por sua vez, diz Hannah Arendt (1987, p.168), “transforma a verdade em sabedoria”; sendo assim, a sabedoria seria a “consistência da verdade transmissível”<sup>4</sup>. Em Benjamin, a sabedoria é o “conselho tecido na substância viva da existência” (1994b, p. 200). Sábio é,

portanto, o indivíduo experiente, aquele sujeito que não só soube acolher a experiência viva da tradição como também transmiti-la, comunicá-la; indivíduo cuja sensibilidade foi capaz de chegar, lenta e pacientemente, a esta “substância viva” de que se faz matéria a sabedoria. Esta, por sua vez, observa Marcia Tiburi, não é apenas “um conteúdo subjetivo ou objetivo, mas também uma forma de relação com o mundo ou o outro, inimiga da pressa e do imediatismo. Por isso, ela é o elemento presente na narração, a qual envolve a compreensão das camadas mais escondidas do existir (2000, p.90)”.

Entretentes, será exatamente essa noção de sabedoria que levará Benjamin a reconsiderar na era moderna alguns gêneros literários arcaicos como formas de compreender a experiência – e o saber nela contido – dos antepassados. No ensaio *O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, escrito em 1936, Benjamin investigará os fatores socioculturais que teriam ocasionado o enfraquecimento de um gênero literário em particular, a narração, e que viriam, segundo o autor, a acentuar ainda mais o declínio da experiência (*Erfahrung*) na sociedade moderna. O declínio da experiência decorre, em termos gerais, da perda do sentido de uma espécie de sabedoria ancestral, antiga. Esse é, certamente, um dos fatores que Benjamin aponta como responsável pelo processo de degradação da experiência, em outras palavras, a crescente desvalorização da tradição – leia-se a despersonalização da cultura e o afundamento de valores éticos e morais –, a dessubstancialização do tempo e da história – por força dos novos meios de produção capitalista e de comunicação –, como também o surgimento de gêneros narrativos de antemão conservadores, entre eles, o romance burguês e a informação jornalística. Tais condições socioculturais consistem para Benjamin no golpe da vida moderna sobre a tradição, vida em que reina o interesse pelo próximo, pelo mais fácil e pelo imediato.

Retomando o diagnóstico já feito em seu artigo *Experiência e Pobreza*, Benjamin assinala que a experiência está em baixa; como se não bastasse, ela também corre, junto com a narração, o perigo de extinguir-se. Isso se deve, fundamentalmente, ao apagamento da tradição na modernidade, ao esquecimento dos ritos, das datas de exceção, dos feriados e das festividades; em suma, à escassez de experiências coletivas comunicáveis e plenas de sentido. De maneira enfática, em *Experiência e Pobreza*, Benjamin menciona a perda da capacidade de transmitir experiências como sintoma do declínio da experiência como tal. Essa enfermidade deve-se, como bem salienta Rainer Rochlitz, a duas condições fundamentais:

[ao] desenvolvimento desmedido da técnica e a privatização da vida que ela determina; a mudez dos soldados retornados da guerra de 1914-1918, ultrapassados pelo material empregado para a destruição maciça, e uma extensão sucessiva da esfera privada da existência, revelada especialmente pelo aumento da leviandade, por meio da qual a vida privada invade a comunicação pública da experiência (2003, p. 256-257).

Para Benjamin (1994a), o indivíduo moderno é pobre de experiência, é mudo; é alguém que nada tem a contar, pois nenhuma experiência possui. A experiência da guerra – objeto factual utilizado por Benjamin em *Experiência e Pobreza* – por certo não constitui nada senão uma vivência, triste e totalmente desprovida de sentido. A guerra – e a primeira mundial em particular – é, para o filósofo da aura, tão desmoralizadora quanto “a experiência econômica da inflação, a experiência do corpo pela fome [e] a experiência moral dos governantes” (1994a, p. 115). É o corpo humano que se defronta com um inimigo impessoal, com um inimigo que não luta com as mesmas armas. O corpo humano é, naturalmente, algo muito pequeno, frágil e irrisório frente ao poder da maquinaria bélica, e o corpo do combatente, por conseguinte, um corpo desonrado. Isso explica porque Benjamin considera ser a batalha nas trincheiras algo tão desleal. Para o filósofo da aura, valor algum é ali decidido senão um de fundo meramente econômico. No campo de batalha do homem contra a máquina é cultivada tão somente a morte e a destruição de todas as coisas. É a própria humanidade que sucumbe em favor de uma nova barbárie, a do silêncio. Como observa Marcia Tiburi,

*a nova barbárie devoradora da experiência produz silêncio como violência, sobre o qual ela se sustenta enquanto finge que ele aplacaria toda dor. Este silêncio, ele mesmo violento, nascido do choque, é aquele que sustenta toda ideologia e que preside o diálogo mais aparentemente trivial e casual no qual um acordo está em princípio manifesto como que para evitar discussão* (2000, p. 89).

Jeanne Marie Gagnebin reforça essa idéia ao afirmar que em Benjamin a realidade do sofrimento não pode dobrar-se à linguagem sob a forma de uma sintaxe, é “um sofrimento tal que não pode depositar-se em experiências comunicáveis” (1999, p. 63). É por isso que Benjamin afirma que a experiência está desaparecendo. Uma história que não pode ser narrada, colocada em palavras, não é passível de ser comunicada e, portanto, de nada serve – sentido algum pode dela ser retirado. A experiência das trincheiras é, como assinala Benjamin, aniquiladora da verdadeira experiência, ela não só reduz o corpo humano a uma massa informe – quando esse é atingido pelo inimigo –, como também impossibilita àquele que dela retorna dizer alguma coisa sobre o que aconteceu. Como afirma Benjamin, os combatentes voltavam *silenciosos* do campo de batalha, “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (1994a, p. 115). A verdadeira experiência é, com efeito, falante, ela não cala, ela faz falar<sup>5</sup>.

Ao tratar de gêneros literários, Benjamin pretende, na verdade, indicar formas de escrita da história, formas historiográficas. A narração é certamente uma dessas formas que Benjamin apresenta ao longo de sua obra, assim como o romance, a informação jornalística e a publicidade. São essas as formas de comunicação que sintetizam de uma certa maneira o modo como a história é apreendida e representada. Vale sublinhar, todavia, que Benjamin não pretende adotar formas historiográficas arcaicas – o que seria pura nostalgia –, e sim,

como afirma Peter Osborne, “abordar gêneros narrativos como corporificações de diferentes tipos de memória” (1999, p.93). É por intermédio desse termo que se seguirá, portanto, a análise dos textos benjaminianos, como forma de demonstrar o poder revelador e redentor da memória, tanto para o conhecimento da história, quanto para a pesquisa do conceito de experiência.

Por narração Benjamin entende uma arte e também uma faculdade, ambas em vias de desaparecimento. Isso quer dizer, em outras palavras, que desaparece no mundo atual a “faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1994b, p.197). Tanto é que, na figura de Nicolai Leskov, Benjamin vê o último representante de uma arte em particular, a narração. Benjamin considera Leskov um extemporâneo, alguém que se encontra distante de seu tempo. Ao apresentá-lo como narrador, caracteriza-o como produto de um outro tempo que não o seu. Sua narração comporta elementos que não se apresentam ao seu cotidiano. A experiência que adensa a narração já não se encontra por isso mesmo disponível na época moderna. Isso explica porque o filósofo afirma que o narrador “não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva” (1994b, p.197). Sob o ponto de vista benjaminiano, o espírito moderno é veloz, ágil, fugaz, ele não contempla a tradição e, portanto, não traz consigo experiência alguma digna de ser compartilhada. A experiência na modernidade seria, pois, somente uma vivência (*Erlebnis*), “aquilo que restou após a aniquilação do espaço para a experiência, quando o indivíduo, alienado de sua condição de sujeito, tornou-se um solitário em meio ao mundo criado pelo capitalismo” (Tiburi, 2000, p. 88).

A matéria prima da narração, em contrapartida, é a própria vida humana, a experiência (*Erfahrung*)<sup>6</sup>, aquela que anteriormente foi associada à sabedoria, como sendo “inimiga da pressa e do imediatismo” próprios de uma vivência (Benjamin, 1994b, p. 221). A lentidão é, naturalmente, matéria da experiência, cujo ritmo apressado da modernidade – entrevista não só nas novas formas narrativas já mencionadas, mas também no modo com que o próprio trabalho é concebido, ou seja, da transformação do modo de produção artesanal, manual, ao modo de produção industrial, mecânico – subtraiu o indivíduo do universo da tradição.

A narração comporta, nesse sentido, elementos da tradição que não se dão ao homem moderno – presa fácil de um tempo homogêneo e vazio, mecânico e quantificado. Todavia, a tradição é justamente o fio com que se tece a experiência; de sua trama nasce narração. A narração é um dos meios pelos quais a experiência da tradição é transmitida – e essa transmissão se dá em grande parte através da oralidade. A comunicabilidade oral foi fundamentalmente aquilo que se perdeu na modernidade. Com o gradual desaparecimento dessa espécie de comunicação, extingui-se também a figura do narrador como o sujeito que dá acesso aos conteúdos da tradição, aquele capaz de aconselhar e, portanto, capaz de dar continuidade a uma história. Essa tradição, no entanto, como indica Jeanne Marie Gagnebin, não configura apenas uma ordem religiosa ou poética,

*mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (Bildung), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade (1999, p. 57).*

A oralidade é um dos aspectos fundamentais da narração. De acordo com Benjamin “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994b, p.198). Ele salienta ainda que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (1994b, p.198). A narração remonta, com efeito, à poesia épica e aos contos de fada; diz respeito, portanto, e necessariamente, à tradição oral, às histórias que se contam de pais para filhos, à memória dos ancestrais, à história de indivíduos que desempenham, em suas respectivas comunidades, papéis simbólicos fundamentais<sup>7</sup>.

O narrador é esta figura por intermédio da qual a sabedoria da tradição é transmitida; ele é identificado a partir do tipo de experiência que lhe seria mais adequada, seja como aquele que reconhece, aceita e transmite os ritos e tradições de uma determinada comunidade, seja por aquele que conhece algo que se encontra longe, distante. A esses modos de experiência correspondem dois tipos fundamentais que, na figura do narrador, conjugar-se-iam harmonicamente. O narrador constitui, assim, um híbrido, um misto de camponês sedentário e marinheiro comerciante (Benjamin, 1994b, p.199). Na interpenetração dessas duas figuras arcaicas forma-se essencialmente o narrador. Para Benjamin, ambos têm o que contar, ambos são capazes de narrar e compartilhar experiências. O que os diferencia é basicamente a proveniência de seus conhecimentos, a *dimensão* sobre a qual se cultivariam fundamentalmente essas experiências – que não se excluem mutuamente, mas apenas preponderam, nessas figuras em particular, uma sobre a outra, quais sejam: a do camponês sobre o tempo (interiorização) e a do marinheiro sobre o espaço (exteriorização).

Rainer Rochlitz (2003, p. 257) pontua, de maneira acertada, que essas duas figuras, o camponês e o marinheiro, remetem, na verdade, a duas grandes escolas tradicionais e orais da narração, cuja fusão resultará, como veremos a seguir, na noção de *artesanato*. O camponês sedentário conhece como ninguém o tempo de seu lugar, suas histórias e tradições. Por nunca ter arredado o pé de sua terra, pôde o camponês cultivar a memória daqueles que o antecederam, pôde ele manter presente o tempo passado. De outro lado, o marinheiro comerciante, um nômade por excelência, indivíduo cujo conhecimento adveio da multiplicidade e da diversidade de mundos a que teve acesso; seu olhar tem, portanto, a amplitude que falta ao olhar do camponês – assim como esse dispõe da profundidade que falta ao viajante inveterado. A experiência tem, assim, relação com um saber que vem de longe, distante. A própria palavra *Erfahrung* traz consigo esse sentido. Jeanne Marie Gagnebin atenta justamente para este aspecto.

*Como os viajantes que voltam de longe (...), os agonizantes são aureolados por uma suprema autoridade que a última viagem lhes confere. Lembremos aqui que a palavra Erfahrung vem do radical fahr – usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem (1999, p. 58).*

O próprio Benjamin (1994b, p. 202) deixa bastante clara essa noção ao afirmar que o conhecimento que “vinha de longe” tanto poderia ser de um “longe espacial das terras estranhas” quanto um “longe temporal contido na tradição”. Para Benjamin, é justamente esse conhecimento que dá ao narrador a autoridade que lhe seria característica. De toda narração se depreende uma moral da história, e ela resulta sempre e necessariamente numa sugestão prática. Assim sendo, Benjamin confere à narração uma dimensão utilitária e ao narrador uma função: “essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida”. Em qualquer um dos casos, “o narrador é [sempre] um homem que sabe dar conselhos” (1994b, p. 200).

A narração é conhecimento aplicável, e é justamente por isso que a experiência narrada não é sempre conforme a experiência vivida do narrador. O narrador procura sempre incorporar ao que é contado um sentido, a fim de extrair do que é narrado um saber prático e efetivo, é exatamente isso que o torna um “bom conselheiro”. Nesse sentido, raramente aquilo que é narrado corresponde de fato aos fatos (com o perdão do eco). O narrador obedece a um outro princípio de exposição da história (que não o da historiografia tradicional), qual seja, o testemunho. Isso impede, por sua vez, que a narração proceda de maneira lógica e verossímil. Há sempre na narração uma “dose” de fantástico, de misterioso, justamente aquilo que dá a ela sua aura<sup>8</sup>. A marca do narrador é, pois, sempre impressa naquilo que é narrado.

*O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poder deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (Benjamin, 1994b, p. 221).*

Isso não quer dizer, entretanto, que, para Benjamin, a narração se constitua única e exclusivamente da experiência do narrador. Para o filósofo da aura, o “narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou [a] relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (idem, p. 201). Em outras palavras, a experiência de que e com que trata o narrador é a experiência da tradição como um todo, da tradição incorporada

à sua experiência, é *experiência inteira*. A obra do narrador se compõe do acolhimento de experiências diversas que constituem a trama da tradição: a sua experiência, a experiência daqueles que ele ouviu e também a experiência daqueles a quem sua obra se dirige. É a isso precisamente que se deve a sua sabedoria e, por conseguinte, a sua autoridade<sup>9</sup>. A autoridade do conhecimento do narrador deriva do passado.

Em Benjamin, como sinaliza Jeanne Marie Gagnebin (2005), tempo e linguagem se co-pertencem. A narração, ao restaurar o passado, atualiza o presente, presentifica a ausência do tempo<sup>10</sup>. A isso corresponde a função primordial do narrador, qual seja: a de restaurar, atualizar e transmitir a experiência presente da/na tradição, isto é, conduzir o seu ouvinte ou leitor a um saber objetivo sobre aquilo que é contado. Esse é o modo próprio de funcionamento do narrador, que vê no aconselhamento sua forma aplicada. Para Benjamin, “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (1994b, p. 200). Ao narrador cabe deixar a história em aberto, intentando com isso demultiplicar as possibilidades de reconstrução do que se encontra perdido, esquecido ou destruído. Toda sugestão feita pelo narrador advém de um conhecimento aprofundado acerca daquilo que trata, seja ele técnico ou espiritual.

*O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (Benjamin, 1994b, p. 200-201).*

O saber de que dispõe o narrador não é, todavia, meramente técnico e nem tampouco um saber de si auto-referencial. Sua sabedoria implica no conhecimento histórico de formação de si em meio a um coletivo, do conhecimento das práticas, dos ritos e valores compartilhados e transmitidos pela tradição aos indivíduos. Para Jeanne Marie Gagnebin, é justamente nesse contexto que a experiência, a *Erfahrung*, pode surgir, pois essa é a experiência que não reenvia o indivíduo à sua vida como um só, singular, solitário, mas como ser em meio a outros. “A história do si vai, [assim], pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum...” (Gagnebin, 1999, p. 59). É exatamente sobre este sentido de comunitário que se sustentam, inclusive, a noção de trabalho, entre outras práticas sociais. Essa afirmação contempla, por sua vez, o caráter instrumental que caracteriza de um certo modo a narração, além, é claro, de tornar evidente um dos aspectos que o fazem assemelhar-se à poesia épica, qual seja, seu caráter enciclopédico<sup>11</sup>.

O modo de produção do ser da experiência e, portanto, o da tradição, constitui-se como uma dimensão existencial que nada tem a ver com a idéia moderna do trabalho, ou seja, com o modo de produção industrial, mecânico e desprovido de sentido.

Se narrar é a faculdade de *intercambiar* experiências (Benjamin, 1994b, p.198), é também a faculdade de que dispõem aqueles que sabem *trabalhar* com o tempo; aqui, uma outra faceta da narração, que obedece, por sua vez, ao modo de produção artesanal, qualitativamente distinto do modo de produção capitalista, ou seja, industrial. Na prática narrativa interagem, segundo Benjamin, a voz, a mão e a alma. É a partir da convergência destes termos que a narrativa acabou se desenvolvendo em torno das mais “antigas formas de trabalho manual” (Benjamin, 1994b, p. 205).

*A narrativa floresceu num meio de artesão, (...) é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (idem, ibidem).*

Para Benjamin, “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (1994b, p. 221). Sendo a arte da narração uma forma de artesanato é o narrador seu artesão. A experiência é, com efeito, a matéria do narrador, assim como o barro é a matéria do oleiro e a linha a do tecelão. Como artesão o narrador nunca é alheio à sua obra, nesse caso, aquilo que conta. A narrativa como trabalho artesanal demanda, portanto, tempo. E tempo suficiente para que seja possível fazer com que a tradição incida sobre ele. Ela se compõe, como afirma Marcia Tiburi, “no vagar do ritmo que se apodera do ouvinte e lhe dá espontaneamente o dom de narrar as histórias que ouve. Ela acontece no meio da substância da vida que o ritmo apressado do trabalho industrial furtou à humanidade” (2000, p. 91).

A narração prescinde da rapidez da técnica industrial ao se prolongar indefinidamente. O ritmo de trabalho “apressado do trabalho industrial” modificou por isso mesmo a relação do homem com os “acontecimentos, alterando a experiência que, no fundo, se vê degradada ao privar-se da lentidão que é a sua matéria” (Tiburi, 2000, p. 91). Assim sendo, pode-se dizer que sob o plano da filosofia de Walter Benjamin, o homem da era moderna não só não fala como não sabe escutar. Em uma bela passagem de seu ensaio sobre Leskov, Benjamin aponta justamente o tédio como estado de ânimo propício para a recepção da narração.

*Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as*

*atividades intimamente relacionadas ao tédio – já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas, ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido* (Benjamin, 1994b, p. 204-205).

O espaço no qual a narração pode frutificar é o espaço da memória. O processo de assimilação da narrativa se dá por um estado de espírito específico, por assim dizer, vazado – no que concerne ao tempo. O tédio representa esse ânimo, estado de espírito que nega o tempo para tê-lo presente. Ele se abstrai do tempo presente para lançar-se à experiência do tempo narrado. A narrativa se desdobra temporalmente.

Ao contemplar a tradição, o trabalho artesanal se constitui como memória, não só de acontecimentos, de técnicas e saberes práticos, mas de valores que a ele se agregariam apenas pelo e com o tempo. Sendo assim, também o trabalho se constitui como uma forma de experiência do tempo e da tradição. Agamben (2005), como já se observou, aponta, de maneira semelhante à de Benjamin, para a relação entre o tempo e a história, ou melhor, ele demonstra, de modo preciso que a experiência do tempo pode sim ser determinada pela concepção de história corrente. Em outras palavras, o sentido do tempo, o modo como ele é vivido, é condicionado pela historicidade. Essa afirmação encontra de maneira inequívoca correspondência com a filosofia benjaminiana, seja pela relação que Benjamin apresenta entre o tempo e a tradição, seja pela maneira com que o tempo incide sobre o indivíduo na modernidade – tal como exposto em seus estudos sobre Baudelaire (1989; 1999). Em ambos se pode encontrar o laço que une a experiência ao tempo, não como algo que se dá através dele, mas nele, como algo pleno e presente, de um “presente que não é passagem, mas pára no tempo e se imobiliza” (Benjamin, 1994d, p. 230).

A narração faz convergir história passada à história presente: ela se torna consciência do presente que não se orienta por uma concepção de tempo progressivo, mas intensivo. Para ser assimilada ela exige de seu ouvinte, tanto quanto de seu narrador, entrega e dedicação, sem pressa e nem intenção; como diria André Gide (1986), a “capacidade de recepção luminosa”, isto é, saber acolher ritualisticamente os saberes que o antecedem.

## **Passando a limpo: os conceitos e a educação**

Que espécie de dado ou argumento pode o pensamento benjaminiano fornecer ao campo da educação? Que relações poderiam ser estabelecidas entre a pergunta pela experiência, pela tradição e pela narração – na acepção com que hora nos ocupamos – e o ato de educar? A resposta a essa última pergunta nos

parece óbvia se pelo ato de educar entendermos: a ação de propor práticas problematizadoras que sejam capazes não só de operar o conhecimento no outro (e em si mesmo) como também de desdobrar no processo de subjetivação e singularização do sujeito a capacidade do mesmo em socializar e humanizar o conhecimento (Charlot, 2006) – tal como compete à narração a transmissão da experiência que lhe perfaz, ou seja, a sabedoria.

A teorização benjaminiana da experiência – e de seus termos colaterais – está, com efeito, amparada por uma série de premissas metafísicas. Isso, no entanto, não desqualifica e sequer torna inócua sua reflexão. É necessário, portanto, redimensionar o alcance desses conceitos para o campo da educação. Vejamos.

Como dissemos, a experiência na modernidade – porque somos sim historicamente modernos – caracteriza-se, basicamente, por uma forma que se poderia designar como degradada da mesma, tendo-se em vista as formas originárias de experimentação do saber, de sua socialização, tal como sugere Benjamin em seus ensaios sobre a experiência (*Experiência e Pobreza; O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*). Como campo de saber a educação sofre, por assim dizer, do mesmo mal. Ela está, como sabido, investida de modernidade. Ou seja, a educação reflete – quando pensada e praticada acriticamente – as mesmas crenças e ilusões de uma filosofia marcada pela idéia de um progresso contínuo e irrefreável, pautado pelo cientificismo, por uma variedade de experiência que não dispõe de memória, que não conecta o significado ao significante que lhe seria correspondente<sup>12</sup>. Essa “educação” cai, assim, no engodo de uma razão que confunde conhecimento com sabedoria e informação com formação.

Em Benjamin, essas diferenças e nuances parecem adquirir sua real dimensão, entrevista na distinção que o mesmo realiza em torno de dois tipos de experiência: a *Erfahrung* (experiência) e a *Erlebnis* (vivência). Essa tipologia da experiência associa-se, no autor em questão, a um julgamento de valor moral e histórico. A referência de Benjamin a uma autêntica experiência remete a algo que se dá necessariamente no e pelo coletivo, passível de ser comunicado, transmitido, continuado, o que diz respeito, por sua vez, à tradição. A tradição, essa, captura toda a sorte de saberes que não derivam somente do conhecimento racional, mas que se distinguem qualitativamente desse. A Arte e Literatura (ambas formas narrativas) são, em Benjamin, atravessadas pela tradição, por um tempo que tem espessura, consistência, peso, textura. Não obstante, como pudemos observar, a aura será em Benjamin exatamente esse campo de aparecimento do autêntico, do real, a dimensão potencializadora da experiência, dado que nela se recupera o que há de misterioso, de admirável nos fenômenos.

Cabe perguntar, portanto: é possível que no ato de educar seja preservada uma margem de erro e/ou de des-conhecimento que possa fornecer o caminho ou a luz para um conhecimento que seja de fato saber, sabedoria, experiência?

Tanto para uma crítica da razão moderna quanto para a construção de um saber próprio e estrito da educação se faz necessário compreender que a experiência engloba – tal como infere acertadamente Benjamin (1971) em seu *Programa para uma Filosofia Futura* – conteúdos que estão para além do racional, conteúdos que desembocam nos sistemas de crença, das artes, nas formas não-verbais de viver e estar no mundo. Isso implica também um modo particular de experimentar, de viver o tempo. O sujeito moderno é, com efeito, destituído de tempo. O tempo da modernidade é um tempo de subtração, tempo que separa, conta, atenua, não um tempo que reúne, intensifica, cria, demultiplica.

Isso explica porque para Benjamin (1989) a experiência genuína (a *Erfahrung*) resulte sempre num processo gradativo de amadurecimento do indivíduo humano, que envolve necessariamente a aceitação e o acolhimento de ritos, gestos e ações que configurariam as formas de expressão individual em uma rede de significantes coletivos, compartilhados. A experiência contempla um tempo atemporal, tempo sem tempo, dentro do tempo; ela capta o que há de eterno no efêmero, o que há de total no parcial, superando, assim, a distância que separa o presente do passado.

Jorge Larrosa (2002) assinala algo importante acerca da mesma questão. Para ele, a experiência consiste numa espécie de posicionamento perante todo e qualquer acontecimento, de tal modo que para cada um decorreria um sentido particular, próprio, exclusivo, sendo, por isso mesmo, uma outra forma do sujeito opor, propor, impor e expor. A experiência, como afirma Larrosa, é um lugar em que se nos chegam as coisas, “um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (2002, p. 25). Essa afirmação nos permite supor que o sujeito da experiência não é aquele que faz, mas aquele que em sua receptividade realiza, inventa, poetiza. É o sujeito que se expõe perigosamente ao mundo, atitude heróica e fascinante daquele que arrisca, que ousa atravessar um espaço indeterminado, daquele que se põe à prova e busca sua oportunidade e a sua ocasião.

É necessário, portanto, que se amoleça esta concepção racionalista de Ser própria da modernidade, que concebe o homem como um indivíduo racional que se *coloca* no mundo para, na sua posição de exterioridade, analisá-lo e destrinchá-lo à sua maneira. A experiência não se contrapõe, exatamente, a este *colocar-se* do homem diante do mundo e da história. Ela apenas pontua, como *travessia*, que, neste colocar diante de si o mundo, somos também acometidos, assujeitados pelo mesmo.

A experiência implica, por certo, interrupção, cesura, escolha, mudança. O tempo da experiência se distingue e muito do tempo insípido da mera vivência, tempo condenado à repetição, ao eterno retorno do mesmo. Esse modo de viver o tempo é característica da vivência, a *Erlebnis*, a espécie inferior de experiência, infértil no campo da ação humana. Para Benjamin, significado algum pode ser depreendido de uma vivência, pois ela finda sua ação no instante mesmo de seu próprio aparecimento. Nesse sentido, pergunta-se: de que matéria é feita a experiência na educação?

A educação se ocupa certamente da *experiência* – quando considera, como observamos, a gama de saberes que constituem um ser humano em geral – muito embora implique em *vivências* o ato educativo. É tarefa, portanto, da educação, saber distingui-las, a fim de transformar as *vivências* em *experiências*, e não vice-versa. O presente estudo não diz *como*, apenas evidencia uma necessidade!

A pergunta pela experiência – como construção e partilha do saber – está no cerne das problematizações sobre o ato mesmo de educar. Educar, como infere acertadamente Bernard Charlot (2006, p.15), é um processo de inserção de cultura e na cultura; é por isso mesmo um modo de socialização e humanização dos indivíduos: trazer para dentro de uma rede de representações que não são e que não precisam ser necessariamente estanques, mas móveis, moventes, mobilizadoras. Disso resulta não apenas um saber objetivo – da apreensão de uma sorte de códigos lingüísticos, morais, discursivos –, mas também e, sobretudo, de um saber singular, saber de si em si, saber de si como outro de si.

A educação, como campo de saber múltiplo e diversificado, deve assim estar comprometida com uma gama de saberes que não se restrinjam apenas àqueles certificados pela filosofia iluminista, pois o mundo – matéria da experiência, do saber, e portanto da educação, está prenhe de obscuro, de mistério, de coisas de que não se pode falar ou entender. Como já mencionado, os sistemas de crença, de arte e ideologia isso testificam, na medida em que operam sobre outros registros que não apenas técnicos ou instrumentais, dando ao seu fazer uma outra consistência – que não se depreende, como observado, dos demais sistemas. Essa possibilidade não é ventilada, certamente, para um campo de “saber” cuja base se sustenta sob a égide da interpretação aguda e legiferante. Para esses casos, qualquer tentativa de cristalização e legitimação do saber deve passar necessariamente pelo crivo da “ciência”, da maneira mesmo arbitrária com a qual essa lida, não raro, com a ordem hierárquica do conhecimento – provisório, parcial e incerto.

Vale, portanto, ainda, perguntar: de que maneira pode o campo da educação repensar o ato educativo não apenas como uma mera transmissão de conhecimento, mas como agente formativo – entendido não sob a forma e acepção finalista do Iluminismo, mas como abertura, brotamento, como sendo a capacidade de autodeterminação de um indivíduo?

O espaço da experiência é, como se observou, o campo de surgimento e aparecimento daquilo que Benjamin acreditava ser o verdadeiro: a *idéia*. Essa experiência, a da *idéia*, que é clarificada por intermédio da reflexão através de sua formulação na narração, incorre na transmissão de um tipo de saber ilimitado e potencial, a *Erfahrung*. Em outras palavras, toda *vivência* quando conectada à *idéia* torna-se *experiência*. A *idéia* ilumina, expande, redimensiona o acontecimento. Ela é a chave para a compreensão e experimentação do passado, do presente e do futuro. A *idéia* é origem, começar sempre novo e nunca de novo (não se repete, não redundando em sentido; a *idéia* como sendo origem produz novos e intermináveis sentidos). Na experiência da *idéia*, tudo o que acontece é, como afirma Rainer Maria Rilke (1976), sempre um começo<sup>13</sup>.

Ventilam-se, assim, outras questões, tais como: ocupa-se a educação, como sendo campo de “saber”, com conceitos ou idéias? Tem clara a educação a distinção entre o que é saber, conhecimento e sabedoria? Ademais, que consistência pode ser dada ao saber (qualquer que seja) quando de sua constituição? Pode ainda o “saber” ter na contemporaneidade a consistência da sabedoria? Ou seja, que valores podem ser a ele atribuídos ou somados? Num outro sentido, poderia o ato educativo ser considerado uma forma narrativa, tal como são para Benjamin a Arte e a Literatura?

Pode-se dizer, sem hesitação, que essas questões permitem redimensionar uma sorte de narrativas que ainda vigem – por sua linguagem – na contemporaneidade: fábulas, contos, anedotas; histórias que cristalizam os saberes e os valores de uma determinada comunidade. Assim sendo, será possível pensar o valor pedagógico dos mesmos, de uma experiência que não seja precisamente aquela a que se refere Benjamin, mas algo que pode ter laivos da mesma, experiência que não fecha, que abre, que expande o pensamento? Por fim, não seria a experiência – tal qual a formulou Benjamin – um instrumento para repensar a educação, seja na relação com os saberes (experiência e saber), como na relação educador-educando (experiência e ação), como também na relação com a instituição (experiência e política)?

As questões ficam para a formulação e procura de outras tantas, pois serão elas, as perguntas, o começo de novos acontecimentos.

### Notas

1. Como indica Peter Osborne, a fábula é forma narrativa arcaica, “tão perdida para a história, quanto a doutrina da tradição mística, cuja perda ela é chamada a expressar” (1999, p. 91). No ensaio sobre Nicolai Leskov, Benjamin detecta o processo de degradação da experiência a partir do surgimento e predomínio de novas formas narrativas na era moderna, tais como o romance burguês e a informação jornalística.
2. O ensaio *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin (1994a), constitui, certamente, um expressivo manancial de perguntas sobre a experiência, visto, evidentemente, sob a ótica de seu declínio, de seu empobrecimento; essas perguntas serão solucionadas, de maneira gradativa, nos ensaios sobre Proust, Leskov e Baudelaire. Os aspectos visados por esse ensaio condensam os temas de que se ocupará Benjamin nos estudos dos autores mencionados. O ensaio sobre Leskov (1994b) apresenta, assim, o aspecto transmissível da experiência, além das formas narrativas próprias da vivência e da experiência; o de Proust (1994e) a memória e o de Baudelaire (1989) a incompatibilidade da experiência (moderna) com sua forma narrativa (a lírica). A segmentação desses aspectos em Benjamin, nos ensaios a respeito desses autores, não corresponde de maneira alguma ao isolamento dos mesmos tópicos para ou em cada um deles, pelo contrário, é apenas um ponto de partida por intermédio do qual o filósofo da aura pode delimitar o seu campo de investigação. De qualquer forma, em todos eles Benjamin discute o valor da própria cultura (moderna) que não se vincula à tradição, questionando por isso mesmo a validade dos saberes dessa cultura e, portanto, de sua ciência.

3. É interessante resgatar também as intuições de Giorgio Agamben a respeito deste quesito. De acordo com Agamben, “toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação dessa experiência” (2005, p. 111). Estas afirmações do filósofo italiano muito se assemelham às de Benjamin para quem a forma do tempo sobredetermina a história.
4. Hannah Arendt observa ainda que a “tradição ordena o passado não apenas cronológica, mas antes de tudo sistematicamente, ao separar o positivo do negativo, o ortodoxo do herético, o que é obrigatório e relevante entre a massa de opiniões e dados irrelevantes ou simplesmente interessantes” (1999, p. 170).
5. A técnica representa, de um certo modo, um destes princípios silentes, e o progresso, a sua ideologia; ideologia sobre a qual se vê justificada e sancionada a violência. O tom apocalíptico com que Benjamin trata a questão da técnica remete imediatamente a uma espécie de defesa de uma sociedade artesanal, pré-industrial, que se contraporia à sociedade capitalista e onde, segundo ele, ainda se manteria o vínculo com a tradição e, portanto, com a experiência (Rochlitz, 2003, p. 257). Não obstante, é justamente o tempo que está em questão em Benjamin, ou melhor, a maneira de dizer o/do tempo – o que passa certamente pelo modo através do qual se constitui e se organiza o trabalho. Veremos, a seguir, por isso mesmo, como a história é dita (ou escrita) em Walter Benjamin, para então demonstrar a relação que essa mantém com modo de enunciação do tempo de acordo com o mesmo autor.
6. Essa distinção encontra no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire* um tratamento mais adequado. Nele está exposta, de maneira mais “categórica”, a distinção que ora se apresenta.
7. Conforme Peter Osborne, “a arte do conto pertence a uma tradição oral fundada nas experiências comuns de comunidades específicas de ouvintes, ainda que, em certa altura de seu desenvolvimento, ela comece a aparecer sob forma escrita” (1999, p. 90). Como já mencionado, a narração não depende exclusivamente da oralidade, pois ela também aparece sob a forma escrita. Vale sublinhar, todavia, que Benjamin aponta o declínio da narrativa como o declínio da tradição oral. A morte da narrativa, tal como o mesmo afirma, é ocasionada pelo surgimento do romance burguês no início do período moderno e, logo depois, pela informação jornalística.
8. A aura é definida no ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, de Walter Benjamin, como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. Esta definição não prima, certamente, pela precisão. A compreensão deste conceito em Benjamin demanda relacioná-lo à obra de arte enquanto tal (como modo de cristalizar o conceito). O que constitui a aura de uma obra de arte é o caráter único e original da obra, “idêntica à sua inserção no contexto da tradição, (...) algo de muito vivo e extremamente variável”. A aura é o “aqui e o agora” da obra de arte, seu invólucro, sua marca distintiva, sua digital. Retirar a coisa de seu invólucro constitui, para Benjamin, a destruição da aura – o processo de reprodução mecânica da obra de arte realiza justamente isto. A aura tem para Benjamin um substrato teológico, ela pertence à esfera do culto como sendo a primeira forma de inserção da obra de arte no contexto da tradição (Benjamin, 1994c, p.170-171).

9. Rainer Rochlitz a respeito deste aspecto da narração cita Hans Georg Gadamer, de *Verdade e Método*: “Tudo o que é consagrado pela tradição e pelo costume possui uma autoridade anônima, e nosso ser histórico finito é determinado pelo fato de que essa autoridade das coisas recebidas – e não somente aquilo que se justifica racionalmente – exerce sempre uma influência poderosa sobre a nossa maneira de agir e sobre nosso comportamento. Toda a educação repousa nessa base” (2003, p. 261).
10. De acordo com Jeanne Marie Gagnebin, este “ressurgimento do passado no presente, a sua reatualização salvadora ocorre [sempre] no momento favorável, no *kairós* histórico em que semelhanças entre passado e presente afloram e possibilitam uma nova configuração de ambos” (2005, p.101-102).
11. Segundo Benjamin “[...] Gotthelf que dá conselhos de agronomia a seus camponeses, num Nodier, que se preocupa com os perigos da iluminação a gás, e num Hebel, que transmite a seus leitores pequenas informações científicas...” (1994b, p. 200). Como afirma Rainer Rochlitz, “o gênero épico é a matriz a partir da qual se diferenciaram, quando do declínio da epopéia, as formas da memória” (2003, p. 261).
12. A modernidade implica, por certo, na perda da tradição e, por conseguinte, no empobrecimento da memória. Para Benjamin (1989), um homem sem memória é um homem à mercê da própria sorte, da *moira*, do destino.
13. Em Benjamin não são os fatos “puros” que determinam os acontecimentos, mas a sua “*condição perfeita e estática, [sua] essência*” (1984, p.69). Isso é, a *idéia*. Cada fenômeno constitui enquanto representação de uma *idéia*, um universo próprio e singular.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- \_\_\_\_\_. O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- \_\_\_\_\_. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994c.
- \_\_\_\_\_. Sobre o conceito de História. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994d.
- \_\_\_\_\_. A Imagem de Proust. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994e.
- \_\_\_\_\_. Sur le programme de la philosophie qui vient. In: \_\_\_\_\_. *Mythe et Violence*. Traduit par Maurice de Gandillac. Paris: Editions Denoël, 1971.

- \_\_\_\_\_. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. *The Arcades Project*. Translated by Howard Eiland and Kevin McLaughlin. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1999.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Baroque Reason: the aesthetics of modernity*. Translated by Patrick Camiller. London: Sage Publications, 1994.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Tradução de Anna Carolina da Matta Machado. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abr.2006. Vol.11, n.31.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GIDE, André. *Os Frutos da Terra*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.
- ISAMBERT, François. *Rite et Efficacité Symbolique*. Paris: Les Éditions Du Cerf, 1979.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19, Jan-Abr. 2002.
- OSBORNE, Peter. Vitórias de pequena escala, derrotas de grande escala. In: BENJAMIN, A.; OSBORNE, Peter. *A Filosofia de Walter Benjamin*. Tradução de Maria Luisa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um Jovem Poeta*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- ROCHLITZ, Rainer. *O Desencantamento da Arte: a filosofia de Walter Benjamin*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.
- TIBURI, Márcia. Reflexões do Tempo – sobre Walter Benjamin e a estrela cadente. In: *Estudos Leopoldenses: Série Ciências Humanas*, Vol. 36, no. 157, 2000, p.73-94.

Marcelo de Andrade Pereira é mestre em Filosofia e em Educação pela UFRGS. Atualmente desenvolve tese de doutoramento em Educação na UFRGS. Membro do GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, da UFRGS.

Endereço para correspondência:  
Rua Fernandes Vieira, 570, 604 – Bom Fim  
90035-090 – Porto Alegre – RS  
marcelo.virtual@pop.com.br



31(2):79-94  
jul./dez. 2006

# LAS FOTOS ESCOLARES COMO ANALIZADORES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Gustavo Enrique Fischman

**RESUMEN** – *Las fotos escolares como “analizadores” en la investigación educativa.*

Este artículo propone el uso de las fotografías escolares como “analizadores” de instituciones educativas. Después de una breve discusión sobre las limitaciones de los enfoques teóricos que consideran las fotografías como contenedoras transparentes de fácil e inapelable lectura sobre sus significados, este artículo introduce la noción de las fotografías escolares como “analizadores” y discute su relación con los métodos de foto-entrevista e investigación cualitativa. La discusión conceptual se ejemplifica con el análisis de dos fotografías escolares. Para concluir este artículo analiza los aspectos claves necesarios para incorporar las fotografías desde esta perspectiva.

**Palabras clave:** *cultura visual, fotografías, analizadores.*

**ABSTRACT** – *School photographs as analyzers in educational research.*

This article proposes the use of school photographs as research “analyzers” of educational institutions. After a brief discussion about the limitations of approaches that consider photographs as transparent and always clearly evident containers of meaning and evidence, this article introduces the notion of school photographs as research “analyzers” and discusses its relationship with the photo-elicitation methods and qualitative research. The conceptual discussion is grounded in the analysis of two school-photographs. To conclude this article elaborates on key parameters needed when using this approach.

**Keywords:** *visual culture, photographs, research analyzers.*

## Introducción

*¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia?*

(Maurice Blanchot, *El espacio literario*. In: Arfuch, 2006, p. 58)

El punto de partida de este trabajo<sup>1</sup> probablemente resulte obvio: las imágenes han devenido factores poderosos en la percepción, evaluación y divulgación de ideas acerca de la educación. De hecho, muchas propuestas de cambios educativos – ya sean de índole curricular, evaluativos o financieros – son presentadas y debatidas a través de metáforas e imágenes. Estas prácticas son cada vez más comunes porque como señala José Van Dijck en su estudio sobre la divulgación del conocimiento científico: “más allá de la invocación del logos, se recurre frecuentemente al pathos y al ethos, para persuadir al público general acerca de la validez de una interpretación específica. Habitualmente se consigue interesar al público por medio de la evocación de imágenes mentales o de historias movilizadoras – o sea, de imágenes e imaginarios” (Van Dijck, 1998, p. 10).

Quizá lo dicho resulte obvio, y sin embargo es sorprendente comprobar que en los Estados Unidos son muy pocos los trabajos de investigación del área educativa que incorporan “lo visual” en sus proyectos como un problema a investigar (usando imágenes como material para el análisis) o como una herramienta para obtener datos durante trabajos de campo<sup>2</sup>.

En este trabajo el foco central es de reflexionar sobre el uso de las imágenes en la investigación educativa y para eso propongo la noción de las fotografías escolares como analizadores de las instituciones educativas, y por lo tanto posibles de ser exploradas en tanto objetos alegóricos, artefactos familiares y ritualizados de la vida escolar. Considero que el concepto de analizador provee no un “método o técnica” sino una aproximación, un abordaje de lo visual que puede ser fructífero para explorar el impacto de lo visual en la educación. Para ejemplificar el uso de esta noción, analizaré dos fotografías escolares y las reflexiones que ellas provocan en una maestra en la actualidad.

Este trabajo comienza discutiendo y proponiendo una interpretación alternativa a las perspectivas que entienden las fotografías como contenedores transparentes, tanto de sentidos como evidencias. En la segunda parte se introduce la noción de la fotografía escolar como “analizador” y la tercera parte está centrada en un ejemplo de entrevista que utiliza fotografías y las posibilidades de incorporar la cultura visual en la investigación educativa. En el apartado final se retoman algunos conceptos clave, necesarios para promover la incorporación

crítica de imágenes y de la cultura visual tanto en la agenda como en la caja de herramientas metodológicas de los investigadores en educación.

Como intentaré argumentar en estas paginas este tipo de análisis requiere entre otras cuestiones, explorar viejos asuntos (tales como la relación entre imagen verbal y visual, el valor epistemológico de lo visual) pero formulando nuevas preguntas, lo cual requiere el nada sencillo desafío de desarrollar distintos modos de ver (Berger, 1972).

## **A propósito de las fotografías**

La fotografía se desarrolló inicialmente en Europa a comienzos del siglo XIX y fue rápidamente aceptada e incorporada a la cultura popular, constituyéndose en una herramienta importante en la consolidación de la cultura positivista y en especial de las emergentes identidades de los ciudadanos modernos. Si en la era pre-moderna los espejos y los retratos estaban reservados a ser vistos por unos pocos, la fotografía, su multiplicación y expansión, permitió por un lado que mucha más gente pudiera ver imágenes “realistas” de lugares y personas distantes, y por el otro, y sin duda de gran importancia, el uso de la fotografía daba cuenta de un nuevo sujeto social : el sujeto-consumidor moderno<sup>3</sup>.

Durante la primera mitad del siglo XX, la multiplicación de fotos de la multitud urbana, de los mercados, los rascacielos, las fábricas y escuelas son testimonio de una noción moderna de progreso. Durante gran parte del período moderno, las imágenes capturadas en fotografías aspiraban a mostrar la realidad, “tal y cual como era” y por tanto el binomio reproducción/representación era crucial en ese intento (Elkins, 1997). Sin embargo, tal como Baudrillard y otros autores (Barthes, 1995; Jay, 1994; Sontag 1977; 2003) cuestionaron repetidamente la noción realista de modernidad del capitalismo industrial, fue reemplazada (como tantas otras nociones realistas y positivistas) por un entendimiento de la imagen en tanto partícipe de operaciones de simulacro.

*Si (las imágenes fotográficas) nos fascinan tanto no se debe a que sean meras productoras de sentido y representación – cosa nada novedosa –, sino por el contrario porque son espacios donde tanto el sentido como la representación desaparecen; espacios donde somos capturados, escindidos de todo juicio de realidad (Baudrillard, 1999, p. 177).*

Las imágenes fotográficas, así como en cualquier otro formato, no solo intervienen en la comprensión social de la “realidad” sino que también en los procesos de construcción de identidad a través de operaciones de representación y/o simulacro, porque las fotografías poseen la cualidad de *exponer* objetos y sujetos. Dice Appadurai: “debido a la multiplicidad de las formas que adoptan (el cine, la televisión, las computadoras) y la velocidad con que avanzan y se

instalan en las rutinas de la vida cotidiana, los medios de comunicación electrónicos proveen recursos y materia prima para hacer de la construcción de la imagen del yo, un proyecto social cotidiano” (2001, p. 19).

Una foto *expone* el sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva (Barthes, 1995)

La exposición es una cualidad de todas las fotografías, pero algunas, como las fotografías de personas nos impulsan a buscar, preguntar, y vislumbrar, no solo acerca de lo expuesto, las dimensiones fácticas o intelectuales de aquello que fue identificado a través de la observación sino también otras dimensiones (¿quizás más escurridizas?) como la temporal y la emocional. El acto de ver fotos de personas nos estimula a trascender lo literal de aquello que se nos muestra y cambiar el enfoque, porque como dice Elkins “ver altera aquello que es visto pero también a quien lo mira. Ver es una metamorfosis, no un mecanismo” (1997, p. 11).

Fotografías personales sirven para registrar y exponer acontecimientos que intervinieron en la configuración de nuestra propia subjetividad y lo vuelve a hacer cada vez volvemos a ver lo *expuesto* siendo protagonistas y observadores<sup>4</sup>. Ver imágenes fotográficas implica una doble metamorfosis simbólica: primero, la de la visión del observador, del otro de la imagen, que se sitúa sobre aquello que se puede catalogar, que se captura en el papel o digitalmente, que se enmarca para la pared o la pantalla del ordenador, que se registra en imagen; luego viene otra metamorfosis: la de aquel que se muestra a sí mismo, que es mostrado, que acepta, ése también atraviesa una metamorfosis mientras mira fijo a la cámara viendo, el devenir del yo en otro (Barthes, 1995. p. 44).

Analizar la doble metamorfosis simbólica que sucede viendo fotografías personales supone pensar las relaciones presentes en una imagen, entre sus elementos expuestos y el contexto de producción que le da sentido a lo expuesto: Yo miro a la cámara; vos (la cámara/ el fotógrafo) me miras; él / ella mira la foto, y sólo entonces la imagen “tiene sentido”: la fotografía produce Yo te miro; vos te expones; ella/él me miran. Esta es la eterna tríada de relaciones implicadas en el hecho de ver una foto. Las imágenes necesitan la mirada de otro. El otro necesita ser perturbado por la imagen para poder capturar su sentido y su significación; como afirma Armando Silva “como objeto de deseo, una fotografía nos urge a ir más allá de toda evidencia, desarmar el marco de obviedad para tomar aquello que está detrás” (1998, p. 108).

Las palabras de Silva nos indican que la fotografía nos ofrece evidencias, documenta, muestra, exhibe y esconde significaciones. En este “jugar a la escondida”, no podemos afirmar que las imágenes sean aprehendidas fielmente por quien las mira, que el significado de cada imagen-foto sea comprendido instantáneamente, que lo *expuesto* sea explícito, transparente o literal. No puede llegarse nunca a un significado último, universal o verdadero de una imagen.

No obstante, como comenta adecuadamente Elizabeth Cowie (1977), aun cuando aceptamos la imposibilidad de entender completo de una imagen, el sentido nunca es absolutamente arbitrario en ningún texto o imagen. Más bien, el proceso de atribuir sentidos y significación a una imagen, que podría concebirse como infinito, es siempre y solamente, una probabilidad teórica. En la práctica considerando el contexto, las condiciones de producción, circulación y recepción de una imagen nos da pistas de como esta contribuye a la producción de sentido. Si esta producción de sentidos fuera infinita, una imagen, perdería todo sentido, se volvería ilegible.

## **Las fotografías escolares como analizadores**

La intrínseca ambigüedad de una imagen fotográfica, en tanto soporte material de que presenta información en el momento presente y a la vez mera representación de algo que ya no esta, hace que nuestra primera reacción es mirar las cualidades “aparentes” que las imágenes encarnan. Las fotografías en general y las escolares en particular, invocan con sus cualidades “aparentes” un “régimen de verosimilitud” basado en una certeza categórica acerca de la existencia “real” de aquello representado. El estatus icónico de una fotografía como representación y, al mismo tiempo, como una huella cierta de lo que fue representado, conduce al supuesto – un hecho ampliamente aceptado a nivel social – que contextualiza la relación entre quien mira y un régimen discursivo, que nos predispone a aceptar que imagen fotografiada es fielmente real, totalmente conformada objetivamente por algo que llamamos, “la realidad”; de ahí su poder de validación (Cowie, 1977).

Parte de ese poder de validación está relacionado con el sencillo hecho de que la producción de un testimonio fotográfico requiere el uso de las cámaras. Como dispositivo técnico, las cámaras sin importar si estas son simples o complejas, manuales o automáticos, con film o digitales, son los instrumentos que precisamos en el proceso de producción de sentido. La cámara interviene al fijar, capturar, mediar entre el sujeto y la imagen proceso de construir sentido implica simultáneamente dimensiones sociales e individuales, y subjetivas.

Es importante entender la simultaneidad de lo social e individual de una foto. Cualquiera sea el uso o función social formalmente asignado a una imagen, por ejemplo como evidencia legal, prueba de la identidad en pasaportes, o símbolo de poder, sexo o felicidad en una publicidad, la creación de imágenes fotográficas usando los lentes de una cámara implica un cierto grado de elección subjetiva, a través de la selección, el encuadre y la personalización. Pero la elección subjetiva debe entenderse en los términos del rol social de la imagen porque un signo fotográfico no puede ser definido por fuera de sus circunstancias: la fotografía no puede concebirse fuera de su marco referencial y su efectividad pragmática. En ese sentido una fotografía es una acción social y no sólo la mera expresión de un logro técnico. Como señala Baudrillard:

*Esta es la ley de la experiencia imaginaria (la loi de l'imaginaire). La imagen debe tocarnos directamente, imponernos su peculiar ilusión, y hablarnos con su lenguaje original de modo que su contenido nos conmueva. Para producir la transferencia del afecto a la realidad, tiene que haber una efectiva contra transferencia de la imagen (1999, p. 182).*

Las acciones de medir la luz, enmarcar, enfocar, disparar, y finalmente sacar la foto apresan aquello que será lo visible pero de algún modo también capturan lo que sigue siendo invisible, excluido, desechado. Lo que queda fuera, fuera de cuadro, es exactamente lo que la imagen no es, lo que la foto no representa y sin embargo es sustentado por su existencia. El marco establece las fronteras entre la foto y la realidad, entre una imagen de un sujeto y lo que no es ese sujeto, porque el proceso de enmarcar es lo que permite que una foto exista. En esa separación, lo que queda dentro de la imagen fotográfica recuerda – y de algún modo da cuenta de – aquello que ha quedado fuera.

En esa dinámica entre lo subjetivo y lo social, en la separación de lo visible e invisible, se abren los espacios para que se produzca “sentido” en una fotografía. No hay producción de sentido en las imágenes sin un encuentro entre las dimensiones sociales e individuales, que no será meramente un encuentro técnico, pacífico y controlado entre luz, objetos, cámaras y sujetos. Para Baudrillard estos encuentros, son confrontaciones entre sujetos, normas, objetos y lentes, que se constituyen como desafíos que no deberíamos desconocer, ya que “ignorar esta confrontación sólo nos llevara a encontrar refugio en la creación de nuevas técnicas fotográficas o en la estética fotográfica. Esas son soluciones simplistas” (1999, p. 176). En el antagonismo provocado en el duelo fotográfico, en ese desafío, reside también el potencial de usar fotografías como “analizadores”.

De acuerdo con Guy Lapassade (1977), un analizador puede ser un dispositivo artificial (por Ej., un microscopio) o natural (por Ej., el ojo) que permita entender una situación, un problema, un enigma en sus partes constitutivas sin que halla sido nuestra intención conciente entender esa realidad. Siguiendo a Lapassade, Lidia Fernández explica más detalladamente que el concepto de analizador alude tanto a “acontecimientos o sucesos así como a técnicas diseñadas para inducir a la expresión de cierta información que deja a la luz significaciones que no estaban formalmente expresadas, sino más bien ocultas” (1998, p. 43). En esta lógica, usar fotos escolares como analizadores permite preguntarse no solo por la información, sentido y tensiones culturales que atraviesan las instituciones, sino que también implica reconocer la presencia de la ambigüedad que es parte de la cotidianeidad escolar, en vez de descartarla, ocultándola bajo la alfombra de la investigación educativa.

Una de las ventajas de usar fotos escolares como analizadores es permitir comprender los acontecimientos no sólo como algo que son: presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente- sino además como

herramientas que permitirían desestabilizar conceptualmente los rituales escolares. Precisamente acentuando su función de analizador es que la fotografía desafía la noción “positiva” de tiempo: comprende tácitamente, en la encarnadura del tiempo físico, la búsqueda de aquello que no ha sido dicho u elaborado. En tanto signo, objeto o interpretador, una toma fotográfica actualiza la implacabilidad de un objeto que ha sido sacado de su mundo y sin embargo está allí, en la toma.

Como ilustraré en la próxima sección, una toma fotográfica tiene la potencialidad suficiente como para que quien la analiza, pueda rescatar recuerdos potentes, tensiones significativas y contradictorias que sólo la mirada –cualquier mirada- puede hacer visible pero siempre que se considere su capacidad de estructurar y des-estructurar. Como afirma Regis Debray, “El secreto de la fuerza de las imágenes es sin duda la fuerza del inconsciente en nosotros (desestructurante como una imagen antes que estructurado como un lenguaje” (1994, p. 98).

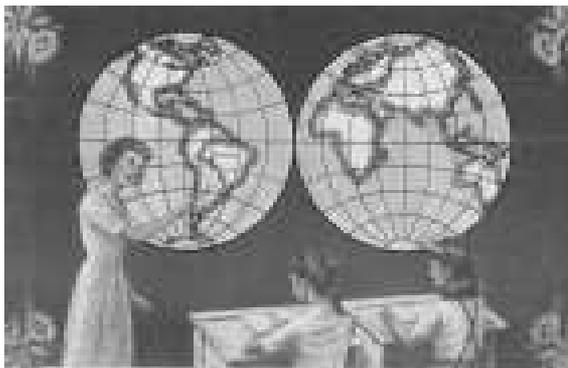
## **Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal**

En este apartado ofrezco un ejemplo del uso de la técnica de entrevista etnográfica que incorpora la elicitación a través de fotografías escolares. La entrevista mediada por la foto, o elicitación fotográfica, es un recurso que tiene una tradición extensa en el trabajo de campo en la investigación social (Collier, 1995; Collier y Collier, 1986). Cuando el investigador usa esta técnica muestra fotos a los sujetos para estimular respuestas en general referidas a aspectos culturales, sociales, políticos y personales que se vinculan con las características de aquello “visual” de la foto.

Dos de los más eminentes defensores de la incorporación de lo visual en investigación, John Jr. Collier y Malcolm Collier, promovieron la técnica de elicitación fotográfica porque verificaron que ofrecía mucha información que habitualmente se perdía durante las entrevistas orales tradicionales. En mi propia investigación, cuando uso imágenes (fotos, viñetas o dibujos), tengo la misma experiencia que los Colliers: obtuve más respuestas tanto de los sujetos individuales como de los grupos, pero también más entrevistados pudieron elaborar cosas en relación con tópicos que antes evitaban (Fischman, 2001; Fischman, 2005).

A continuación presento un fragmento de la entrevista con Ángela, una maestra negra con mucha experiencia que trabaja en Río de Janeiro (Brasil). Cuando la entrevisté tenía 34 años; lo hice como parte de un proyecto de investigación cualitativa sobre formación docente y dinámicas de género. Como parte del protocolo de la entrevista, preguntaba a los sujetos de mi muestra si tenían alguna imagen particular que fuese significativa en relación a sus ideas sobre la escuela y la docencia. Varios entrevistados escogieron imágenes como la de la figura<sup>1</sup> y elaboraban críticas a esa figura de “maestra” que durante

décadas se les ofrecía a los futuros docentes como el único espejo en el cual se podrían reflejar esas profesionales.



Cuando formulé esa pregunta a Ángela, ella sin inmutarse fue a buscar esas imágenes. Lo que sigue es la transcripción del diálogo y del proceso de reflexión que Ángela desarrolló a partir del análisis de un par de fotos que encontró.

G: Ángela tiene los ojos húmedos, está emocionada. Pronuncia palabras sueltas, fragmentos de palabras. Ninguna oración completa, sus palabras no tienen sentido para mí.

El párrafo anterior es una transcripción de mis notas de campo. Esas palabras no tenían sentido para mí, pero eran palabras tenaces, que luchaban con muchos recuerdos como para poder sostener la lógica de una entrevista que se supone se apoya en la transparencia de un par de fotos de escuela. Más tarde, Ángela – sus ojos, sus manos, su voz evidenciando los signos de esta lucha- me ofreció otras pistas para entender sus palabras y también el rastro institucional de su escolarización; todo encapsulado en ese par de fotos.



G: “¿Podrías describirme esas dos fotos?”

Ángela deja las fotos sobre la mesa.

A: “No nos sacaban las fotos en nuestra sala de siempre, teníamos que ir a otra sala de aula, una más linda, pero no me acuerdo por qué era más linda, lo que sí recuerdo es que yo tenía puesto un vestido amarillo y azul...el más lindo que tenía!...¿no es raro?, el fondo está en colores pero yo no, yo salí en blanco y negro, bueno ...viste..Yo soy más en Blanco y Negro...” (Los ojos de Ángela vuelven a humedecerse; parece que no encuentra palabras y pronuncia unas pocas: “duro”, “pobre”, “escuela”.)

A: “A cada chico lo llevaban a la otra clase, estábamos entusiasmados, me acuerdo... (Ángela derrama unas pocas lágrimas) Me acuerdo que el día anterior había llorado mucho, tenía que mostrarle a la maestra la autorización de mis padres y darle el dinero.... ¿tenés idea de la cantidad de rifas que tuve que vender para poder sacarme esa foto?, Y mira ahora, llorando como ese día...”

G: “¿te molesta algo? ¿Necesitas algo?”

(Ángela dice algo sobre el marco, el álbum y su cabeza)

G: “¿le pasó algo a tu cabeza?”

Ángela: “No (deja de llorar y se ríe). No lo ves... ¿no lo ves, no?”

G: “¿Qué cosa?”

Angela: “Los marcos de las fotos. El de la mía es rosa, el de la foto de mi hermano es celeste, es gracioso como las cosas simples pueden tener efectos raros en uno. Ahora lo veo....ellos controlaban todo, hasta el color del marco... Yo tenía 5 años, tantos miedos, pero amaba ir a la escuela, mi escuela era...un lugar hermoso para mí pero a esa edad no era la chica más disciplinada (ahora tiene una gran sonrisa en su rostro). Mi hermano, él era el buen alumno de la familia. Mira cómo sonrío...yo estoy aterrada...Mira los garabatos que tiene mi álbum, incluso la posición de nuestras cabezas en la foto dice algo. Mi cabeza está en África, la de él en Europa y créeme, ellos (el fotógrafo y la maestra) se aseguraban de que todos nos viésemos iguales... Pero puedes verlo vos también, a pesar de que quisieran que todos nos viésemos iguales, eso resulta imposible. Nos indicaban la postura, la altura del mentón, nos decían todo el tiempo “no te distraigas, prestá atención, sonrei” y lo más importante: “¡ponete normal!” ¿Cómo sabía una nena de 5 años lo que es estar normal?...Por eso...”

G: “Por eso, ¿qué?”

A: “Por eso lloraba. Hasta el día de hoy....todavía trato de ser normal, o lo más normal que puedo.”

Con esas palabras y con una gran sonrisa iluminando su cara, Angela concluyo la entrevista.

## Reflexiones en Rosa y Celeste

Las reflexiones de Ángela facilitadas a partir de su re-mirar dos fotos escolares ofrecen un buen punto de partida para pensar de las posibilidades y desafíos que implica el uso de fotografías como herramientas para la investigación educativa. Son varias las preguntas que habría que explorar. La primera, la más fácil y difícil de responder, es acerca de la utilidad de esas (y otras) fotos para entender mejor los procesos escolares. Pero también: ¿Es que esas fotos sólo son importantes en tanto documentos de un pasado que ya no existe? ¿Tienen alguna significación en el presente?

Para comenzar, es importante destacar que frente a la pregunta acerca de imágenes relacionadas con la biografía educativa, Ángela no dudó en buscar esas dos fotos. Claramente, Ángela establece una conexión entre el pasado escolar y su presente, y en segundo lugar es fundamental reconocer que a pesar de todos los avances tecnológicos y la disponibilidad de cámaras de bajo costo, el ritual anual de la fotografía escolar sigue manteniéndose. Si el ritual todavía está allí, re-visitarse las viejas fotos escolares nos permite establecer una conexión simbólica entre las prácticas culturales escolares pasadas y contemporáneas.

Conceptualizar esas dos fotos como analizadores, permite entenderlas como un acontecimiento ritualizado. Esas fotos – tomas rituales y privilegiadas de cada año escolar – recuperan y ponen a trabajar ciertos elementos, que involucran simbolismos compartidos, ofreciendo indicios para comprender las claves de la dinámica social y cultural de las escuelas brasileñas.

Mirando esas fotos ritualizadas, podemos ver que los niños de los distintos grados enfrentan la cámara desde posiciones bastante similares: las manos cruzadas sobre el escritorio, la bandera brasileña al lado, un cartel que identifica la escuela y el grado y un mapamundi detrás. Pero más allá del tono nacionalista impuesto a estas fotos/acontecimientos, los elementos materiales, los objetos/signo, los símbolos últimos de la cultura escolar tienen un papel en el relato de Ángela. Han sido acomodados de modo tal que en nuestra primera lectura, la escena sugiere que en esa escuela todo es normal, común, y que los símbolos de Brasil como estado-nación son algo realmente importante. Esos objetos y el fondo de esa clase contextualizan las fotos de Ángela y de su hermano, encapsulando un ramillete de sentidos y facilitando la aceptación del discurso implícito que dice “estos son dos estudiantes normales en una escuela normal”.

Estas dos fotos fueron producidas por múltiples razones; las dos más obvias son producir una imagen “memorable” y generar dinero (para el fotógrafo y para la escuela). Como investigador habituado al uso de imágenes en situación de entrevistas, esperaba que Ángela se refiriese a esos aspectos (como lo hizo), pero en la mayoría de los casos el marco de las fotos no es “importante” en sí. De cualquier modo, en estos acontecimientos ritualizados, los marcos menos

importantes devienen significantes clave por vía de un proceso sutil de sustitución de aquello que aparentemente estaba ausente en la imagen – esto es, la intervención contundente que se necesita para enseñarle a una niña de 5 años cómo sonreír, cómo ser normal. En otras palabras, las fotos en tanto analizadores permitieron que Ángela se desplazara de lo implícito a lo explícito, usando una mirada que alteró y re-significó lo primero mientras re-estructura lo segundo.

Los marcos, rosa para las “niñas normales” y celeste para “varones normales”, representaban para Ángela una noción difícil de “normalidad”. Los colores pueden parecer estereotipos sosos para muchos alumnos, para esos que son considerados “normales” según los parámetros escolares, los que saben cómo portarse, cómo sonreír. Dos fotos con sus marcos rosa y celeste funcionaron como analizadores en el caso de Ángela, permitiendo la restitución del sentido, y probablemente, una marca significativa en su actual trabajo como docente.

Estas fotos escolares funcionaron como una cuña entre aquello que está instituido y lo que se está instituyendo e hicieron aparente la tensión y la distancia entre ambos, entre el supuesto “normal”, universal y transparente mensaje de “los niños van al colegio a aprender a leer y escribir”, en oposición a la fortísima prescripción social que experimentaban Ángela y tantos otros: “ todos los niños van a la escuela a aprender a ser normales, y además aprenderán a leer y escribir”.

Volvamos a las fotos. Ángela nos mira con una media sonrisa congelada en ese momento en que se cerró el obturador de la cámara, su media sonrisa permanece fijada en un papel desde ese instante en que fue fotografiada en aquellos tiempos lejanos de su primer grado. Es importante saber que esta es la foto de un alumno real, tomada en una escuela real, y por lo tanto quienes miran la foto están predispuestos a pensar la imagen dentro de los límites o del marco de referencia de lo que se llama fotografía realista, y este tipo particular de fotografía tiene sus particularidades. La crítica de Baudrillard de la fotografía “realista” nos ofrece un punto de partida interesante para analizar éstas y otras imágenes similares:

*La fotografía llamada realista no capta “lo que es”. En vez, le preocupa lo que no debe ser, como por ejemplo, la realidad del sufrimiento. Prefiere sacar fotos no de aquello que es sino de lo que no debería existir desde una perspectiva moral o humanitaria. Sin embargo, todavía se hace buena estética y un nítido uso comercial e inmoral de la miseria cotidiana. Estas fotos no son testimonio de la realidad. Testimonian la negación total de la imagen que ahora está diseñada para representar aquello que no se deja ver... Cada vez que somos fotografiados, espontáneamente tomamos una posición mental determinada en la lente del fotógrafo del mismo modo ese lente toma posición en nosotros. Incluso el individuo más salvaje de una tribu ha aprendido a posar espontáneamente. Todos saben como dar con la pose adecuada dentro de una gran variedad de reconciliaciones imaginarias (1999, p. 180).*

Si bien la afirmación de Baudrillard es potente, no puede explicar plenamente la reacción de Ángela a su propia imagen. Su reacción fue un claro indicio de que no “todos saben dar con la pose” antes de que les sea enseñado el “cómo acertar con la pose”. A través de la elicitación fotográfica, Ángela – adulta – se vio como niña. Al compararse con otros niños, ella decodificó la escenografía y pudo dejar al descubierto algo de lo artificial del decorado. La particular mirada crítica de Ángela de una de las fotos, fragmento de un ritual escolar, desafía la espontaneidad alegada por esa escena, que se descubre como decorado. Es decir, irónicamente a través de la elicitación fotográfica, lo que de otro modo era un efecto equívoco del fondo, se transforma en una sólida evidencia de lo que Ángela vivió mientras fue a la escuela. Esa realidad contemporánea vivida por Ángela, probablemente sea parte de una herencia institucional, una herencia que dejó su huella en la identidad y las emociones y por lo tanto 30 años más tarde sólo puede expresarse con lágrimas.

## Conclusiones

Al exponer no sólo aquello que simplemente está a la vista sino lo que no es evidente en el presente, la noción de la fotografía como analizador de las instituciones educativas permite explorar ampliamente cuestiones que habitualmente no entran en la discusión sobre las escuelas. En tanto analizador, una foto nos ofrece la oportunidad de develar las tensiones que la constituyen; para reflexionar más profundamente sobre una transformación posible del sentido de la escuela, acentuar la importancia de la mirada; y finalmente hacer uso intensivo de la fotografía y su ambigüedad esencial. Conceptualizada como un analizador la fotografía es capaz de dar lugar a una exploración integral de lo visible y toda su realidad.

Uno de los argumentos centrales de este artículo es que en la matriz de lo visual también está inscrito aquello que no puede ser visto; cuáles son las lentes teóricas y conceptuales que quien analiza puede usar para hacer más inteligible lo que puede verse y lo que no; y la ubicación témporo-espacial de lo observable y del observador. Todo esto limita lo que se puede ver y aquello que no es visible. La importancia inesperada que tuvo el rosa y el celeste de los marcos en el caso de las fotos de Ángela ilustra bien este propósito y también demuestra cómo sus nuevas coordenadas de espacio y tiempo configuran una lógica que va más allá de la percepción tradicional de género, raza y diferencia social.

En la elicitación que sucede durante la entrevista con Ángela, las diferencias sociales, raciales y de género aparecen como procesos y prácticas de una cultura inundada visualmente que no sólo promueve conocimientos sino también deseos, esquemas perceptivos e interpretativos del mundo y de uno mismo. Cuando los horizontes simbólicos de los espacios públicos modernos –como la escuela –

son constantemente desafiados y desplazados por el agotamiento extremo que generan esas imágenes que se desplazan en todas las direcciones posibles; son también esas mismas imágenes las que debemos tener en cuenta como analizadores y acontecimientos en la investigación – son desorganizadores y organizadores clave de las percepciones, interpretaciones, conocimientos, sensibilidades, elecciones, actitudes, lealtades y fidelidades.

Quisiera concluir dejando en claro que el tratamiento que le doy a la cultura visual no se limita a señalar su condición de punto ciego en la investigación educativa. No es una mera apelación a los investigadores para que incluyan la cuestión visual o sean menos positivistas: Lo que realmente importa es si el enfoque híbrido que se propone en este artículo colabora en el desarrollo de un modo de trabajo coherente en términos conceptuales y metodológicos, un enfoque productivo que incorpora la cultura visual al campo. Por este motivo, y aún cuando el objetivo principal de este texto no es ofrecer una lista detallada de técnicas o métodos sino contribuir a la reflexión, es importante sacudir el eterno y siempre presente ¿y qué? En principio el uso de metodologías no convencionales -incluyendo sus matices teóricos – nos ayuda a re-incorporar en nuestras agendas de investigación esos detalles visuales tradicionalmente menospreciados o ignorados, y eso es un desafío a las prácticas más tradicionales de la investigación en educación. Entender esos aspectos provocadores de lo visual supone nuevas habilidades y orientaciones, requiere de los investigadores más atención a los detalles, y pide que realicemos algunas de nuestras observaciones “científicas” asumiendo críticamente como nos pide Zizek:

*(...) los indicios, objetos, detalles y situaciones que podrían ser raros, “incorrectos”- “extraños”- “sospechosos”- “peculiares”- “sinsentido”- y eso sin mencionar expresiones mucho más radicales como “escalofriante”, “irreal”, “increíble” o incluso llegando hasta la categoría de lo “imposible”. Lo que tenemos acá es una lista con cierto detalle que en sí misma es bastante insignificante (como los marcos rosa y azul de dos fotografías)...pero que sin embargo...desnaturaliza la escena y produce un efecto de extrañamiento – como la alteración de un detalle ínfimo en un cuadro que conocemos al dedillo y de golpe hace que toda la pintura nos resulte extraña y siniestra. Esos indicios pueden ser detectados sólo si ponemos entre paréntesis el sentido totalizante de la escena y nos concentramos en los detalles (1991, p. 53).*

Usar estas fotografías como analizadores requiere que las miremos en conjunto, y como bien indica Zizek, en sus detalles mas extraños y molestos. Molestias, porque un analizador funciona “desestabilizando” la mirada escolarizada que se aprende usando entre otros artefactos las fotos escolares. Si interrogamos esas imágenes, existe la probabilidad, no hay certezas en estas miradas, que de maneras imprevisibles se produzcan o más bien restituyan, articulaciones políticas y simbólicas que estaban expuestas y ocultas en los

fragmentos que componen la escena ritualizada de la foto escolar. Re-aprender a mirar esas fotos escolares, puede entonces, ayudarnos a re-pensar los viejos problemas que las escuelas muchas veces se esfuerzan en ocultar, y de esa manera, pensar otras preguntas y quien sabe, proponer otras soluciones.

### Notas

1. Este artículo revisa temas y datos trabajados previamente en Fischman, 2006, p. 235 -254.
2. Para una crítica sobre el escaso uso y refelexión en la investigación educativa acerca de las cuestiones y herramientas relacionadas con la cultura visual, puede verse Fischman (2001). Es importante notar que aún cuando mayormente el campo de la investigación educativa todavía percibe la incorporación de imágenes en la como algo “extraño” u “original, hay varios investigadores que incorporan críticamente lo visual a sus agendas de investigación, tales como: Giroux (2001); Kellner (1995) Grosvenor, Lawn, y Rousmaniere (2001) Ellsworth (1997), Dalton, (1999); Paulston, (2000) Tobin (2000); Mitchell & Weber (1998).
3. Walter Benjamin (1973) en su ya clásico *The Work of Art in an Age of Mechanical Reproduction* postula esta relación de que tanto la fotografía como el cine son modos “modernos” de expresión, desarrollados y usados acorde a las demandas y posibilidades de una modernidad desconexa, fragmentaria y efímera.
4. Autores como Henry Giroux (2000) han aplicado la noción de acontecimiento acuñada por Michel de Certeau, al estudio de la fotografía analizando cómo un acontecimiento despliega una determinada línea histórica dentro de la fotografía. Michel de Certeau (1988) define “acontecimiento” como el núcleo constitutivo de un texto en la historiografía. El carácter de ‘acontecimiento’ en una imagen – hasta el punto de que requiere inteligibilidad- necesita un sujeto que discursivamente la sitúe, que pueda responder a esa demanda. Es importante, en este caso, que el sujeto pueda posicionarse dentro de un marco discursivo que conecte la imagen con sus circunstancias y pueda así explicarla.

### Referencias

- APPADURAI, Arjun, *La modernidad desbordada*, Montevideo, Trilce, 2001.
- ARFUCH, Leonor. “Las subjetividades en la era de la imagen” En: DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela. (Orgs.) (2007) *Educat la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, OSDE-FLACSO-Manantial.
- BARTHES Roland, *La Cámara Lúcida. Nota Sobre la Fotografía*. Barcelona: Paidós, 1995.

- BAUDRILLARD, Jean *Photography, Or The Writing Of Light* Translated by Francois Debrix A Translation of Jean Baudrillard, "La Photographie ou l'Écriture de la Lumière: Litteralite de l'Image". In: *L'Échange Impossible*. Paris: Galilee, 1999.
- BERGER, John *Ways of Seeing*. New York and London: Penguin, 1972.
- BENJAMIN, Walter *Illuminations* trans H. Zohn. London: Fontana, 1973.
- COLLIER, John "Photography and Visual Anthropology" In Paul HOCKINGS (Ed.), *Principles of Visual Anthropology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995, p. 235-254
- COLLIER, John y COLLIER Malcolm *Visual Anthropology – Photography as a Research Method*. (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1986.
- COWIE, Elizabeth. Women, representation and the image, *Screen Education*, 2-3, 5-23, 1977.
- DALTON, Mary *Hollywood Curriculum: Teachers and teaching in the movies*. New York: Peter Lang. 1999.
- DEBRAY Regis, *Vida y Muerte de la Imagen. Historia de la Mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DE CERTEAU, Michel *The writing of history* (New York, Columbia University Press. 1988.
- ELKINS, James., *The Object Stares Back: On the Nature of Seeing* (San Diego: Harcourt, 1997.
- ELLSWORTH, Elizabeth. *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*. (New York and London: Teachers College Press. 1997.
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós. 1998.
- FISCHMAN, Gustavo E. "Reflections about images, visual culture and educational research", *Educational Researcher*, 30 (2001): 28-33. 2001.
- FISCHMAN, Gustavo E. *Imagining Teachers*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2001.
- FISCHMAN, Gustavo E. Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>, 2005.
- GIROUX, Henry *The Mouse that Roared*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- GROSVENOR, Ian, LAWN, Martin and ROUSMANIERE, Kate (eds) *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang Publishing. 2001
- JAY, Martin. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 1994.
- LAPASSADE, George *El analizador y el analista* Barcelona, Gedisa. 1979.
- MITCHELL Claudia & WEBER, Sandra. Picture this! Class line-ups, vernacular portraits and lasting impressions of school. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 197-213). London: Falmer Press. 1998.
- KELLNER, Douglas *Media Culture* (London, Routledge. 1995.
- PAULSTON, Rolland G. (Ed.) *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland, 2000.

- SILVA, Armando *Álbum de Familia. La Imagen de Nosotros Mismos*. Santa Fe de Bogotá, Grupo Editorial Norma. 1998.
- SONTAG, Susan. 1977. *On Photography*. New York: Farrar-Strauss-Giroux.
- SONTAG, Susan. Regarding the Pain of Others. New York: Picador. 2003
- TOBIN, Joseph *Good Guys Don't Wear Hats*. New York: Teachers College Press. 2000.
- VAN DIJCK, Jose. *Imagination: popular images of genetics*. New York: New York, University Press. 1998.
- ZIZEK, Slavoj, *Looking Awry: An Introduction to Jacques Lacan Through Popular Culture* Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1991.

Gustavo Enrique Fischman é professor do Programa de Pós-Graduação do College of Education of Arizona State University.

Endereço para correspondência:  
Arizona State University  
Main campus, PO Box 872011  
Tempe - AZ 85287-2011  
fischman@asu.edu



31(2):95-116  
jul./dez. 2006

# ESTUDOS PÓS- ESTRUTURALISTAS: entre aporias e contra-sensos?

Luciane Uberti

**RESUMO** – *Estudos pós-estruturalistas: entre aporias e contra-sensos?* Este artigo problematiza alguns questionamentos produzidos em direção ao campo analítico definido como pós-estruturalismo. Para tanto, direciona especial atenção a três críticas, quais sejam: uma apologia à diferença – a qual resulta de uma contraditória noção de pluralidade de identidades; um relativismo total – o qual deriva na falta de distinção entre bem e mal; e uma noção totalizadora de discurso – na qual a linguagem torna-se um transcendente. Trata-se de exercitar uma contra-argumentação a tais críticas, a partir da perspectiva analítica de Michel Foucault, na tentativa de dar visibilidade à construção de contra-sensos, possivelmente, inerentes ao trabalho intelectual.

**Palavras-chave:** *Foucault, pós-estruturalismo, discurso, relativismo, diferença.*

**ABSTRACT** – *Post-structuralist studies: between aporia and counter-sense?* This paper problematizes some of the questioning directed at the analytical field defined as post-structuralism. It devotes special attention to three critiques, namely: an apology of difference – which derives from a contradictory notion of plurality and identity, total relativism – which results in the lack of distinction between good and evil, and a totalising notion of discourse – where language becomes a transcendent. This article presents arguments that refute those critiques, using Michel Foucault's analytic perspective, in an attempt to give visibility to the construction of counter-sense, possibly inherent to intellectual work.

**Keywords:** *Foucault, post-structuralism, discourse, relativism, difference.*

Debates sobre diferença e multiplicidade, discussões acerca da relativização da verdade, e análises em torno da força constitutiva do discurso e da linguagem parecem ocupar, de forma crescente, lugares privilegiados nos mais diversos campos de saber, na atualidade. Diferença, verdade e discurso são temas que, embora com as mais diversas conotações, adquirem um amplo espaço de debate, seja na Educação, na Filosofia ou nas humanidades em geral. Tais temáticas tornam-se importantes para o pensamento educacional na medida em que problematizam aspectos que dizem respeito à forma pela qual a educação constitui-se como campo de saber.

O campo discursivo da educação é composto por um conjunto de enunciações que constitui a maneira pela qual o saber pedagógico pode e deve ser experimentado, que delinea um campo de possibilidades para ativar o processo de ensino, e que suscita a elaboração ética de formas específicas de sujeito. Como um campo discursivo que articula poder-saber, a educação não prescinde de determinadas definições de verdade, as quais estão implicadas em formas de constituição de subjetividade. É nesse sentido que os temas sobre a produção do sujeito, em meio a relações de identidade e diferença, assim como a possibilidade de tomar a verdade como relativa, contextual ou universal, e a compreensão de que o discurso forja, inventa ou constrói a realidade tornam-se questões relevantes para o pensamento pedagógico contemporâneo.

Problematizar políticas de identidade e diferença implica questionar a forma pela qual a educação objetiva e subjetiva diferentes indivíduos. Os preceitos educativos relacionam características subjetivas a determinados procedimentos, tarefa indispensável para planejar a maneira pela qual atenderão a necessidades específicas. O debate sobre identidade e diferença faz lembrar, entre outras coisas, que não existe um núcleo essencial de subjetividade a ser manipulado ou programado naturalmente. Ao perguntar-se pela falibilidade da verdade, questiona-se a forma pela qual a educação elege o que considera verdadeiro. O campo pedagógico precisa estabelecer o que é conhecimento válido, o que é verdade, desde o momento em que planeja o ensino, elabora o currículo escolar, até o momento em que aspira a formação de determinados sujeitos. O debate sobre a relativização da verdade ressalta o fato de que o conhecimento e a verdade são produtos históricos, datados e localizados, que não correspondem a uma realidade pré-fixada. Por fim, problematizar a força constitutiva do discurso, seja na produção da verdade ou das formas de subjetividade, não apenas instiga o questionamento do conjunto de relações de poder-saber que constituem o campo da educação, como coloca a educação no centro desse debate.

Certamente as problematizações sobre diferença, verdade e discurso não se constituem em pontos pacíficos para o pensamento educacional. Considerando-se que são temas que encontram espaço notável nos estudos pós-estruturalistas – e que muitos dos questionamentos produzidos por tais estudos vêm de encontro ao que historicamente fundamenta o pensamento educacional – não há um consenso sobre quaisquer deles. É por esse motivo que o presente trabalho se

coloca a problematizar a forma pela qual essas temáticas adquirem visibilidade e enunciação na contemporaneidade. Para tanto, ocupa-se de três análises críticas sobre tais temas, as quais são dirigidas ao campo analítico definido como pós-estruturalismo.

Apesar da dificuldade em definir tal campo, pode-se dizer que, influenciados especialmente por dois filósofos alemães – Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger – estudiosos como Gilles Deleuze, Michel Foucault e Jacques Derrida enfatizam uma peculiaridade filosófica com um movimento que começa na França, em meados de 1960. Tal movimento critica as pretensões científicas e totalizantes do estruturalismo, embora partilhe e amplie alguns de seus procedimentos. Dentre as suas problematizações, ressalta-se uma crítica radical ao sujeito humanista, autônomo e consciente, um questionamento da crença na razão e no progresso da ciência, e uma recusa ao pensamento da representação da realidade que precede à linguagem (Peters, 2000).

Mas ainda que seja possível caracterizar minimamente algumas particularidades de um movimento filosófico, inicialmente, é preciso fazer uma ressalva. As expressões *pós-estruturalismo* e *pós-estruturalistas* procedem a uma generalização digna de ser colocada em suspenso. Trata-se de um campo bastante complexo, em que os seus herdeiros apresentam especificidades e diferenças consideráveis. Derrida discorda daqueles que os citam “em série”, sobretudo porque a possibilidade de demarcação das especificidades torna-se mínima. A dificuldade de estabelecer relações entre os trabalhos dos próprios estudiosos deste campo é notória, dada a complexidade peculiar de cada um. Na tentativa de circunscrever uma possível especificidade, ele afirma que se tratava de um momento histórico “em que se cruzaram todos aqueles interessados por diferenças micrológicas” (2004, p. 21).

Ao considerar a problemática das generalizações, este texto usa as expressões *pós-estruturalismo* e *pós-estruturalistas*, ao longo de sua exposição, por dois motivos principais: primeiro, porque este artigo não objetiva fazer uma análise das especificidades de cada uma das perspectivas filosóficas, tampouco um exercício comparativo de suas diferenças; segundo, porque os textos aqui explorados especificam suas críticas apenas em alguns momentos, utilizando tais expressões para fazer referência a uma peculiaridade filosófica. Sendo assim, a opção pela utilização dessas expressões, além de ser oportuna e necessária para o objetivo deste texto, tem caráter meramente didático, para fins de exposição argumentativa<sup>1</sup>.

Tendo isso em vista, este artigo erige o seu questionamento a partir da perspectiva analítica de Michel Foucault, cujo trabalho também se torna alvo das críticas aqui exploradas. Cabe ressaltar que os questionamentos desenvolvidos no presente texto não supõem poder referir-se à totalidade de uma obra ou a um conjunto de pensamento. Tampouco as possíveis críticas que desenvolve se referem aos sujeitos que produziram os artigos tomados para análise. Trata-se de analisar ditos de textos específicos, tendo como caminho

metodológico a perspectiva que coloca em questão o fato de o sujeito ser a origem do discurso (Foucault, 1992, 1995a).

O texto que segue direciona a atenção a três críticas a respeito de aporias, que são vistas como irresoluções e incoerências, as quais se explicitariam na circularidade argumentativa pós-estruturalista. Tais críticas provêm de diferentes posições teóricas e referem-se a uma *apologia à diferença*, a um *relativismo total*, e a uma *noção totalizadora de discurso*. Na tentativa de exercitar uma contra-argumentação, o objetivo deste artigo, antes de buscar definir se os estudos desse campo retratam verdadeiramente irresoluções ou apresentam efetivamente coerências, é dar visibilidade à construção de contra-sensos, possivelmente, inerentes ao trabalho intelectual.

## Apologia à diferença

Os debates sobre políticas de identidade e diferença adquirem importância relevante no tempo presente, possivelmente, por estarem relacionados às mudanças historicamente operadas nas concepções canônicas de sujeito. Dentre as inúmeras possibilidades de enunciação, a ênfase é dada a um sujeito multifacetado, produzido em meio a relações desiguais e móveis, as quais circunscrevem uma possível alteridade. Tais debates articulam-se, não raras vezes, aos estudos pós-estruturalistas, pelo fato de tais estudos apontarem para determinadas noções de sujeito, que sinalizam para um aspecto múltiplo e posicional.

No texto “Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade”, Peter Dews (1996) faz uma crítica ao que chama de “isolamento inevitavelmente distorcedor” que a perspectiva de inspiração nietzschiana<sup>2</sup> procede ao discutir sobre o tema da identidade. A centralidade dessa crítica refere-se à idéia de a pluralidade tornar-se uma norma para essa perspectiva, o que provocaria uma outra essencialização, a da diferença. No momento em que as identidades plurais tornam-se uma norma, isso constituiria uma das maiores contradições pós-estruturalistas, pois a tentativa de fixação das diferenças é própria da busca de um sujeito de essência.

Apropriando-se de pressupostos de Theodor Adorno para elaborar sua análise, Dews entende que “a pura singularidade é em si uma abstração, o resíduo do pensamento identificatório” (1996, p. 61). Além disso, para Adorno, a idéia de pluralidade já foi reconhecida há muito tempo. A racionalidade científica, pela busca da categorização, precisou subsumir o diferente. A diferença amedronta os regimes totalitários. Dews entende que não há novidade alguma dessa ordem. O fato é que temos a necessidade de enquadrar o mundo na nossa racionalidade explicativa, motivo pelo qual subsumimos o diferente.

Mas os estudos pós-estruturalistas não ignoram essa constatação, partem dela. Questionam, justamente, esta operação da racionalidade científica, a qual

dá existência à necessidade de subsumir a diferença. Inspiram-se no questionamento a respeito da forma pela qual isso se tornou possível. Alguns estudiosos problematizam a maneira pela qual essa operação de omissão – que produz uma diferença, banindo-a, e cria um diferente, excluindo-o – acaba por erigir, em contrapartida, um sujeito pleno. Essa concepção de sujeito, resultante de uma operação identificatória que emerge de uma racionalidade binária, torna-se objeto de suas críticas. A crítica pós-estruturalista de sujeito constitui-se numa problematização da forma pela qual o explicávamos, da forma pela qual o objetivávamos – centrado, coerente, orientado –, justamente, por tentarmos enquadrar o mundo na nossa racionalidade explicativa, subsumindo suas diversas formas.

Talvez o que caiba perguntar é em que medida essa problematização de sujeito, que inspira uma discussão sobre identidades plurais, pode ser responsabilizada por uma apologia à pluralidade. Seria preciso perguntar: em que, especificamente, essa problematização de sujeito aproxima-se ou distancia-se de uma tal concepção de identidades plurais? Se considerarmos muitas das problematizações pós-estruturalistas a respeito da concepção de sujeito, não encontraremos referências precisas sobre o tema das *identidades plurais*, pelo menos, tal como a crítica o define. Ainda assim, talvez seja importante perguntar: em que medida as identidades plurais tornam-se uma norma a partir de uma perspectiva pós-estruturalista?

É possível responder que em medida nenhuma. Tal referência à multiplicidade distancia-se, em muito, de uma proposição normalizadora ou totalizante. Peters afirma que “essa multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças” (2000, p. 83). Falar sobre tal multiplicidade é falar que existem muitas e diferentes formas de combinação, distorção e apropriação subjetivantes, as quais dificultam uma delimitação e impossibilitam uma classificação identificatória rígida. Impossibilitam, inclusive, um absolutismo da diferença e um totalitarismo da pluralidade. Não há uma noção fixadora de diferenças, tampouco alguma espécie de apologia à multiplicidade, porque a multiplicidade do sujeito inclui a ambigüidade e, com ela, entre outras coisas, se assim quiser-se chamar, uma possibilidade singular identitária. Considerando a generalidade contida nessa asserção, é possível afirmar que, a partir dos estudos pós-estruturalistas, passamos a conceber que a pluralidade, a multiplicidade e as diferenças (assim como as singularidades, as unidades e as identidades) não são fixas, não constituem normalizações universais, tampouco comportam características que atravessam o tempo.

Dews (1996, p. 65) entende que, na tentativa da “priorização grosseira da particularidade”, o pós-estruturalismo funda uma “dinâmica auto-invalidante” que anula a sua própria proposição, pois a diferença absoluta contém a pretensão da pluralidade de ser total. Mas não se trata de uma diferença absoluta em oposição a uma identidade absoluta. Não se pode dizer que tudo agora é diferença. Não se pode entender que a multiplicidade passou a ocupar o lugar da unidade.

Não se trata de uma substituição, mas de uma outra possibilidade de interpretação. Em relação ao trabalho de Foucault, Derrida afirma que se trata de pensar para além de oposições binárias, em “um leque de diferenças mais complexo” (Derrida, 2004, p. 22). Isso significa que pensar a multiplicidade a partir de uma racionalidade binária não é possível, pois a compreensão é totalmente equivocada. A própria concepção de multiplicidade desconstrói esse binarismo.

A possibilidade de fazer a leitura da multiplicidade como um exercício de normalização só existe ancorada numa análise identitária, em que prevalecem as oposições binárias. Essa análise dá supremacia aos dois termos das oposições e, por esse motivo, possibilita apenas a escolha de um ou outro, disto ou daquilo. Na crítica de Dews, a pluralidade opõe-se à identidade. A pluralidade está de um lado; a identidade, de outro. Trata-se de uma leitura que mantém algo situado como o referente primeiro, como o modelo, nesse caso, o tão criticado sujeito essencial e a-histórico. Pois é esta a referência totalizadora que empurra o espaço do outro para as bordas, exclui a ambigüidade e exorta a diferença.

Existem muitos estudos sobre políticas de diferença no campo pós-estruturalista; apontá-los como uma apologia ou uma normatividade seria, no mínimo, resumir sua complexidade. Na tentativa de caracterizar o pensamento pós-estruturalista, o uso da razão cientificista pode estar suprimindo, mais uma vez, algumas diferenças. Pode estar subsumindo aquilo que poderia, talvez, caracterizar especificidades desse pensamento. Poder-se-ia afirmar (tal como anteriormente feito em relação à cientificidade em geral) que a racionalidade científica, pela busca da categorização do pensamento pós-estruturalista, precisou subsumir as suas especificidades, as suas diferenças. Isso porque, certamente, a diferença amedronta os regimes totalitários. Mas, sobretudo, por termos a necessidade de enquadrar os estudos desse campo às especificidades de nossa racionalidade explicativa.

Vários outros questionamentos sobre as concepções canônicas de sujeito já colocavam a instabilidade no centro das discussões sobre a subjetividade antes mesmo das problematizações do campo pós-estruturalista. Muitos estudos antecedem as problematizações desse campo; outros derivam dele. O estudioso cultural Stuart Hall esboça um quadro em que aparecem as formulações do sujeito moderno e as mudanças que sofreu historicamente. Cinco descentramentos podem ser apontados como impactantes no pensamento moderno, abalando a idéia de sujeito. Marx, com a rejeição da idéia de essência universal do homem, efetiva o primeiro. Freud é o segundo, trazendo à tona uma lógica diferente da lógica da razão, o inconsciente. Saussure coloca em suspensão o significado da linguagem, defendendo que ela nos preexiste. Foucault destaca o poder disciplinar fazendo a genealogia do sujeito moderno. E, por fim, o feminismo politiza a subjetividade e o processo de identificação, problematizando a produção das diferenças sexuais. Houve uma “erosão da identidade mestra”, que poderia ser considerada a de classe social (Hall, 1998, p. 21). Hall argumenta que o indivíduo ocupa *posições* de sujeito, pois as

possibilidades de subjetivação são múltiplas e contraditórias, e sofrem deslocamentos diversos em diferentes períodos históricos. Essa outra possibilidade de compreensão de sujeito deriva de (e multiplica-se em) um longo e amplo debate.

Talvez seja preciso atentar para um procedimento peculiar ao cientificismo: a categorização que se baseia na valoração hierárquica de trabalhos intelectuais que expressam nada mais que uma histórica e incessante vontade de saber. Uma vontade que, articulada a mecanismos de uma sociedade disciplinar, ativou múltiplas formas de poder-saber ao longo dos séculos na civilização ocidental para o sujeito enunciar a verdade a seu próprio respeito. Trata-se de “uma vontade de saber, anônima e polimorfa, suscetível de transformações regulares e considerada num jogo de dependência determinável” (Foucault, 1997a, p. 12-13)<sup>3</sup>.

As problematizações sobre as políticas de identidade e diferença constituem-se, entre continuidades e rupturas históricas, em meio a inúmeras mutações dessa própria vontade de saber. Por esse motivo, as problematizações sobre multiplicidade de identidades precisa ser vista como um fato distante da direção ou do controle de alguém. É sabido que uma tal concepção de sujeito não é propriedade de um movimento filosófico, e que não se trata de uma pluralidade intencionalizada por determinados filósofos. Resta compreender que os efeitos provocados e as nuances adquiridas não têm um ponto originário que lhes daria uma coerência previsível ou manipulável.

Parece que os estudos pós-estruturalistas estão sendo questionados em termos desse tipo de coerência. O pânico moral indaga: onde eles querem chegar com essa apologia à pluralidade? A crítica requer um tipo de orientação que pudesse prever efeitos para, antecipadamente, poder controlá-los, evitando-os ou estimulando-os. A crença nesse tipo de orientação aproxima-se de uma crença na possibilidade de os conhecimentos científicos abrangerem uma totalidade. Afinal, esse tipo de orientação não está desconsiderando a incerteza e a instabilidade e enfatizando um processo (ainda que mais ou menos) seguro de busca da verdade? Ao negarem esse tipo de orientação, os estudos pós-estruturalistas são tomados como incoerentes e irresponsáveis.

Apesar de não poder controlar os efeitos de sua produção, tal pensamento não se erigiu nos pilares do descobrimento de alguma verdade com a pretensão de validade sobre outra. O que diz é mais uma possibilidade entre tantas outras. Mesmo existindo a tentativa de coerência teórica – e ela existe, ainda que não a mesma que lhe esteja sendo requerida –, se pensarmos em aporias com juízo de valor e não em sua produtividade, concluiríamos que está proibida uma possível contradição. Se assim for, talvez estejamos, realmente, imersos na idéia de um sujeito cartesiano, consciente, coerente, orientado e não processual. Onipotência do sujeito e supremacia da razão.

## Relativismo total

Muitas análises têm sido produzidas a respeito de um relativismo cultural que se opõe a uma posição teórica universalista defensora da necessidade de um juízo ético-político universal. Essa questão analítica aproxima-se da preocupação de Habermas, que pergunta: nossa capacidade de juízo ético deve/pode ser universalizada ou deve/pode ser contextualizada? (Habermas, 1990). Para a postura universalista-contextualista do autor, existem conteúdos culturais da modernidade que não podem ser abandonados como, por exemplo, os direitos humanos. O contextualismo isolado levaria a um relativismo total, o que eliminaria nossa possibilidade de elencar critérios para evitar uma subjetividade anticivilizatória, que viria a ferir a dinâmica vital da sociedade.

Artículo tal questão às idéias desenvolvidas por Terrý Eagleton, no texto *Da Pólis ao Pós-modernismo* (1993). Em tal texto, o autor elabora uma forte crítica ao que nomeia de relativismo cultural pós-estruturalista, direcionando algumas análises à produção de Michel Foucault. Para Eagleton, o pós-estruturalismo estaria ancorado numa base frágil, não fundamentando uma política, e eliminando tal possibilidade antes mesmo de fazê-la. O autor não concebe, assim como outros críticos, como politizada a dimensão das relações de poder, dos modos de subjetivação e das formas de saber que Foucault explora. Trata-se, portanto, de uma pergunta pela estratégia política dos estudos foucaultianos.

A crítica referente a uma despolitização no pensamento pós-estruturalista é contestada por alguns autores, entre eles, Ian Hunter (2000), Francisco Ortega (1999) e Gilles Deleuze (1992). Desenvolvendo respostas às críticas direcionadas mais especificamente a Foucault, eles concordam que existem muitas apropriações equivocadas. Para Hunter, o exemplo clássico dessa forma de apropriação refere-se ao entendimento do conceito de governo que Foucault desenvolveu. Ele afirma que “aqueles que pensam que o caráter disperso do poder governamental implica numa ‘multiplicidade dos locais de luta’ não entendeu o argumento” (2000, p. 163).

Está equivocada a concepção de dispersão dos locais de luta, entre outros motivos, porque o poder, em Foucault, não consiste numa propriedade que se distribui, tampouco numa propriedade que apenas alguns detêm. Poder é exercício de gradientes pendulares; é prioritariamente relacional. Em tais *relações de poder*, os sujeitos situam-se em posições diferentes de poder. Essas posições são instáveis porque definidas umas em relação às outras. Pode-se dizer que é um tipo de relação em que todos estão envolvidos, embora não da mesma forma, nem ocupando as mesmas posições de poder. Trata-se de uma cadeia relacional onde poder e saber implicam-se mutuamente e produtivamente (Foucault, 1999c). Ainda que pudéssemos falar em termos de multiplicidade de locais de luta, tal como a crítica o faz, deveríamos entender o poder não fragilizado porque disperso, mas potente porque multiplicado.

Na acepção foucaultiana, o governo refere-se a uma forma não repressora de “conduzir as condutas” de indivíduos ou grupos. Poder é exercício aparentemente sutil de ação sobre a ação dos outros em várias dimensões, seja na prisão, nos hospitais, nas escolas, na família, no Estado. O Estado é uma de suas possibilidades de atuar (Foucault, 1995b, p. 244). Ainda que o Estado possa ser visualizado como uma “grande máquina de poder”, para o poder exercer-se em seus processos, “é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber” específicos (Foucault, 1999c, p. 186). As relações de poder articulam-se a processos de acumulação de saber sobre o sujeito, os quais inscrevem procedimentos e técnicas nos corpos e atos das mais diversas formas de subjetividade. Tais inscrições constituem o exercício de governo das subjetividades. Abreviando toda sua complexidade, poder-se-ia dizer que estamos inseridos em relações de poder-saber, e que nossos posicionamentos em tais relações caracterizam a medida de nosso governo e de nossa subjetivação.

A perspectiva relacional de poder, desenvolvida por Foucault, possivelmente constitua-se em uma das mais importantes estratégias políticas de seu pensamento. Foucault (1995b, p. 240) incita que perguntemos pelo “como” do poder, ainda que não eliminemos a questão do “quê” e do “por quê”. Essa é uma questão não a respeito da manifestação do poder, mas de seu exercício. A dimensão das relações de poder, e tudo o que essa dimensão envolve, pode ser muito produtiva para viabilizarmos alternativas e lançarmos propostas diante da (des)ordem econômica e política global. A analítica foucaultiana parece não fundamentar uma política por não estar inserida no âmbito de tais proposições, pelo fato de fugir de uma perspectiva teleológica, propositiva e programática.

Eagleton (1993) avalia que a possibilidade da existência de um posicionamento ético-político pós-estruturalista estaria ancorada numa dimensão estética. Ao considerar alguns estudos inspirados pelo pós-estruturalismo, os quais defendem a dimensão estética como uma alternativa para uma fundamentação ética, Eagleton torna-os passíveis de críticas, ressaltando a fragilidade da estética para a fundamentação de uma política. Embora seja importante a discussão sobre quais estudiosos e em que medida eles partilham desse julgamento, isso fugiria aos propósitos deste artigo, demandando um outro exercício de escrita.<sup>4</sup> Por esse motivo, importa apenas fazer uma ressalva quanto ao fato de entender o *fazer da vida uma obra de arte* foucaultiano como uma demanda política revolucionária. Trata-se de um tema extremamente delicado.

Não se pode discutir sobre a tematização foucaultiana da ética ou da estética da existência sem ressaltar que a possibilidade de fazer da vida uma obra de arte – como uma tentativa de resistência às formas de sujeição da subjetividade – é um ponto bastante complexo de seu trabalho. Essa complexidade deve-se não apenas pelo fato de ter sido um tema pouco desenvolvido, mas por poder ser

confundido com uma solução para problemas éticos do tempo presente. Foucault discorda dessa apreciação, pois nega que podemos encontrar uma solução para os nossos problemas repetindo o que os gregos fizeram para solucionar os seus próprios. Sobre isso, ele afirma: “não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas” (Foucault, 1995c, p. 256). O filósofo não descreveu a ética grega, as formas de estetização do mundo antigo, para comprovar o quanto a estética configura um bem ou a salvação para o futuro da humanidade. Problematizou-a como um exercício de constituição de si, para além de um julgamento moral. Antes de responder, Foucault pergunta: se transgredirmos a prática subjetivante moderna, tornar-se-ia visível e enunciável uma nova economia das relações de poder?<sup>5</sup>

O problema é que se está solicitando uma intervenção propositiva daqueles que fazem uma análise pós-estruturalista. Para Eagleton, ao concluir que “a verdade é uma mentira, a moral fede e a beleza é merda” (1993, p. 268) resta – aos pós-estruturalistas – fazerem algo que não se entregar aos inimigos. Tal afirmação sugere, assim, que tais estudiosos tornam-se parceiros daqueles que Eagleton entende, a partir de onde está situado teoricamente, como inimigos. Os estudiosos pós-estruturalistas sofrem uma avaliação e interpretação inquiridora: como eles não têm um projeto para a sociedade?

A elaboração de uma proposição, nesses termos, supõe que se busque por algo melhor, requer que se passe de um estado ou situação para outro, considerado de mais qualidade ou valor. É requerida a busca de uma solução para algo que não está bom, que não está, moral e eticamente, aceitável. Em seus estudos genealógicos, Foucault demonstra que essa busca articula-se a uma das mais importantes obrigações morais do sujeito ocidental: à verdade e à organização científica do conhecimento. Ele afirma que se trata de uma busca incansável da verdade, e que “respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação da qual não pode salvar-se nenhum poder” (Foucault, 1991, p. 241-242).

Ao diagnosticar essa busca da verdade como um trabalho sem fim, Foucault não sugere que a ultrapassemos ou que a reproduzamos, motivo pelo qual se abstém de fazer proposições. Não há como pararmos de buscar pela verdade e nem como a acharmos. Este é, justamente, um movimento vital. Eagleton afirma que é “melhor parecer hipócrita do que tirar o chão de sob os próprios pés” (1993, p. 271). Foucault talvez dissesse que, de qualquer forma, não haveria como tirá-lo. Não há um regime de poder-saber para além da verdade. O fato é que o interesse foucaultiano não está na busca de soluções para os dilemas morais do tempo presente, mas na genealogia das formas de problematização moral (Foucault, 1995c). Isso significa perguntar pela forma como determinados acontecimentos, entre continuidades e rupturas históricas, passam a ser enunciados como um problema. É por esse motivo que ele aponta para um outro tipo de pergunta, a respeito de como nos obrigamos a buscar por respostas, destinadas a indicar soluções verdadeiras, ao invés de perguntar por elas.

Conforme Eagleton, Foucault não dá sinais de normatividade ou julgamento. É tão distanciado e frio que parece expor um “erotismo perverso”. Mas, ainda assim, mostra determinada recusa, “a questão é saber onde esta recusa política deve se colocar” (Eagleton, 1993, p. 278). Esse questionamento mostra a necessidade de buscar em Foucault um juízo ético-político, que não encontramos facilmente, assim como em muitos outros estudiosos do campo pós-estruturalista. Observa-se que aqui se situa o ponto central de muitas discussões da atualidade. É exatamente onde se contrapõe o relativismo cultural à necessidade de juízo moral que se estabelece o conflito.

Um dos grandes problemas para a análise da cultura moderna parece delinear-se: como entender legítima a prática da clitoridectomia ou do encolhimento dos pés em determinadas culturas? Não é por acaso, por inspiração divina ou instinto natural que discordamos de determinadas práticas. Vários outros sujeitos, em diferentes momentos históricos, inventaram como problema premissas para o tratamento da infância e da infantilidade, normas de conduta para com a sexualidade ou mesmo regras para os combates entre gladiadores nos circos de Roma. É impossível ficar-se aquém de alguma verdade. Dessa forma, hoje lutamos contra o abandono de crianças, a corrupção de menores, a exploração da mão de obra e contra o abuso sexual infantil. Em nosso regime de verdade, compartilhamos o desejo de entravar essas liberdades assumidas, arrancar tais possibilidades da experiência de sujeito de modo a impedir suas linhas de fuga. Considerando toda a importância que tais juízos éticos contêm, certamente, desenvolvê-los como questão analítica não foi propósito foucaultiano. Entretanto, cobra-se que ele faça esse tipo de pergunta. A relevância de questões como essas é reconhecível, devemos fazê-las, sem dúvida alguma, e muitos a fazem, mas pode não ser a única forma possível de se fazer perguntas.

Parece que os estudos pós-estruturalistas, ao descreverem a falta de limites éticos – ainda que não pela primeira vez –, os instauram e são culpados por isso. Problematizar a falta de distinção entre bem e mal não remete, obrigatoriamente, à defesa de um relativismo total. Não encontrar uma solução universal para problemas éticos da modernidade não significa, necessariamente, um descomprometimento ético-político. O que está sendo descrito pelo pós-estruturalismo é visível e enunciável, e pode ser problematizado de muitas formas. Aceitar que podemos problematizar o mundo de diferentes maneiras talvez seja bastante complexo, pois desestabiliza, mais uma vez, a pretensão de verdade universal.

A ânsia de encontrar uma perspectiva programática no pensamento pós-estruturalista traumatiza-se, fragilizando a vontade de verdade que lhe inspira. Ela não encontra um justiceiro moral portador de verdades supremas ou parciais; depara-se com escrituras menos pretensiosas. Encontra um pensamento que não fala em nome do Bem, porque sabedor de uma impotência. Vislumbra um modo de pensar “fora do reconhecível e do tranquilizador” (Deleuze, 1992, p. 128), e situa-o em nome do Mal. Embora “pensar fora do hábito” possa significar

pensar como Mussolini, como afirma Eagleton (1993, p. 288) – sem dúvida, uma significação temível, catastrófica e, portanto, talvez, exagerada –, infelizmente, não dominamos a magia de prever os efeitos qualitativos de nossas escrituras. Alguém domina?

## **Noção totalizadora de discurso**

As problematizações sobre uma dimensão constitutiva do discurso e da linguagem são desenvolvidas por diversas perspectivas de análise social, adquirindo várias ênfases e diferentes conotações. Em geral, tais análises demonstram a possibilidade de os acontecimentos da experiência social serem lingüística e discursivamente construídos. Mas tais problematizações adquirem relevância nas análises de inspiração pós-estruturalista. Em função disso, alguns autores entendem que na superação do paradigma da consciência, a perspectiva pós-estruturalista instaura, em contrapartida, o paradigma lingüístico. Isso se observaria no momento em que a linguagem acaba ocupando o lugar central nas problematizações. O sujeito, as subjetividades, o mundo, as formas de vida passam a ser entendidas como produto das estruturas da linguagem.

Para Eduardo Gontijo, em *A abordagem estrutural e a questão do sujeito do ponto de vista da ética* (1995), mesmo não existindo uma subjetividade transcendental, ao centralizar a linguagem, essa se torna o transcendente. A subjetividade deve “pressupor a linguagem como condição de possibilidade de sua própria enunciação”. O problema constitui-se, conforme tal argumentação, porque isso significa que a linguagem preexiste ao sujeito; a existência do sujeito pressupõe a linguagem. A linguagem passa a ser o “princípio fundamental de inteligibilidade de tudo aquilo que é” (idem, p. 157). Se assim fosse, argumenta, não se poderia negar que o sujeito, de uma certa forma, preexiste à linguagem também; afinal, ele é quem a enuncia. Esse seria o impasse da negação de sentido, que iria contra o princípio da não-contradição – princípio ético da metafísica ocidental.

Inicialmente, cabe ressaltar a existência de uma diferença, na forma de compreensão do que se está denominando *sujeito*, entre as duas posições teóricas. A análise crítica de Gontijo não está referindo-se ao mesmo *sujeito* de que trata o pós-estruturalismo. No limite, a crítica está referindo-se a um corpo humano, biologicamente explicado, que possui a linguagem como característica da espécie. O corpo humano está sendo entendido a partir de uma cientificidade, de uma verdade científica moderna, portanto, datada e localizada. Esta compreensão de sujeito está situada histórica e filosoficamente.

Se os estudos pós-estruturalistas entendem o sujeito como fruto de um discurso prático que o constitui, subjetiva e governa, isso não quer dizer que o corpo físico seja apagado, não exista. Não se nega a existência dessa dimensão corpórea, através da qual a cultura define, diferencia e especifica as subjetividades. O fato é que esta própria matéria bruta é um “fenômeno histórico”.

A topografia que temos desse corpo vital – seus fluxos e órgãos, suas propriedades de comer, defecar, andar – não é resultado de uma comprovação natural, mas de conquistas culturais, científicas e técnicas (Rose, 2001, p. 168-169). Os recentes artifícios tecnológicos delineiam a manipulação dessa vitalidade, através do engenho de remédios, transplantes cirúrgicos, utilização de próteses e, até mesmo, da manipulação do código genético<sup>6</sup>. O trabalho desenvolvido por Foucault aponta que a coerência desta unidade orgânica é uma recente definição, pertencente a uma determinada cultura, e circunscrita a uma zona limitada de tempo e espaço.

Esta é uma das possibilidades de entendimento da dimensão do sujeito, a partir de uma perspectiva analítica pós-estruturalista. Trata-se de um corpo-espécie tomado como um campo de inscrições e investimentos culturais e discursivos. Investimentos que o tornam sujeito. Parte-se da possibilidade de existência de diferentes formas de objetivação do sujeito no devir histórico. Há contingências históricas que o objetivam de diferentes formas. As suas diferentes formas não existem antes de suas objetivações, o sujeito não é entendido desta ou daquela maneira antes desta ou daquela objetivação. É a partir de tais formas de objetivação no discurso, viabilizadas por formas de poder-saber, que alguns estudos pós-estruturalistas conferem um certo comprometimento à linguagem. Isto está longe de ser a mesma coisa. A concepção de sujeito é extremamente diferente para ambas posições teóricas. Trata-se de diferenciá-las.

Os pós-estruturalistas também se colocariam num mesmo impasse da negação de sentido ao criticarem o discurso racional da modernidade, fazendo, para isso, uso desse mesmo discurso. Mas a crítica pós-estruturalista não implode a razão dessa forma ou, melhor, não implode a razão a que estão referindo-se os críticos. Não existe uma tal contradição no uso do discurso racional, entre outros motivos, porque não está em questão a possibilidade de abster-se do que chamamos de conquistas intelectuais ou capacidades cognitivas humanas. Não se está dizendo que a razão produz nada (ao contrário) e, muito menos que, por esse motivo, ela deveria ou poderia não ser usada. Isso seria um despropósito. A referência não é essa. Antes, discute-se sobre o sentido que lhe damos, os valores de uso, as responsabilidades e as finalidades que lhe atribuímos. Em última instância, não está sendo negada a existência da razão, mas de sua função de descobridora do bem e da verdade. É essa a razão que é implodida. Isso significa que o sujeito, o sentido, a razão existem, obviamente, mas o que se compreende que seja essa existência define-se pelo que se está entendendo por sujeito, sentido e razão.

Deleuze entende que alguns contra-sensos são “misturas de besteira e má vontade” (1992, p. 124). Os desentendimentos referentes ao que Foucault escreve sobre a morte do homem são ainda maiores do que aqueles que se referem à questão do sujeito. As críticas perguntam: “como Foucault poderia empreender lutas políticas, se não acreditava no homem, portanto nos direitos do homem...” etc. (idem, p. 124). Essa relação lógica compõe uma leitura por demais reducionista. O que os direitos humanos tem a ver com essa problematização? Quando

Nietzsche e Foucault falam da morte do homem, parece óbvio que não estão falando de um corpo físico esperando pelo ritual de sepultamento.

Para Foucault, perguntar a respeito das formas de investimento discursivo, em relação aos modos de subjetivação, é questionar a maneira pela qual determinadas objetivações éticas transformam os humanos em sujeitos, e sujeitos de determinado tipo; é indagar sobre o tipo de trabalho ético que realizamos sobre nós mesmos para sermos sujeitos, a partir de discursos e práticas (Foucault, 1997b). Isso comporta descrever como as relações de poder-saber-verdade produzem, em meio a continuidades e rupturas históricas, nosso entendimento acerca do sujeito, produzindo-o. Assim, ao considerar os efeitos subjetivantes de um discurso não se pode perder de vista o âmbito de sua historicidade (Foucault, 1995a).

Negar os efeitos de objetivação e subjetivação do discurso poderia ser um equívoco, assim como, interpretar que para os pós-estruturalistas tudo é discurso. Até porque não existe o discurso como algo em si. *Ele* não pode ser precedido desse artigo definido. Deparamo-nos, agora, com um limite gramatical para desenvolver um argumento filosófico. O que, de novo, motiva mais críticas ao pensamento pós-estruturalista: escrita rebuscada e elíptica, de uma abstração compulsiva e oblíqua, de uma ambivalência que impugna suas próprias escrituras... Apesar de algumas pessoas gostarem de “encontrar contradições num pensador, mais até do que de compreendê-lo” (Deleuze, 1992, p. 124), talvez seja preciso dar credibilidade ao fato de que pensamos com possibilidades oferecidas pela linguagem, pois é ela que nos fornece um vocabulário para interpretarmos o mundo (Rose, 1997).

Parece cabível perguntar o quanto estamos fazendo a leitura do pós-estruturalismo alfabetizados pelo que esta escritura questiona. Interpretamos e problematizamos as produções teóricas com as armas que a gramática e a ciência modernas nos (im)possibilitam, à medida que os critérios são cedidos por elas. Pensemos na gramática. Ela é pensada na metafísica, na relação entre sujeito e objeto. O verbo é uma ação, e a ação é exercida pelo sujeito. Conseguimos pensar para além desta relação? Da mesma forma, pensemos na ciência. A ciência é construída com uma finalidade interventora; quem nega essa finalidade está pensando *fora*, está pensando diferente. Que vocabulário o discurso científico moderno oferece para estudarmos o pós-estruturalismo?

O nosso entendimento a respeito do que a cientificidade moderna produz, e o que dela esperamos, está formulado a partir de critérios por ela mesma elaborados. Tendemos a analisar a ciência por duas dimensões: o que ela produziu de positivo e o que ela produziu de negativo, ao invés de analisarmos, simplesmente, o que ela produziu, sua produtividade. Nossa concepção está imersa numa visão binária de bem e mal. Para esta racionalidade binária, conforme Heidegger (1991), o fato de pensar contra a lógica é defender o ilógico, pensar contra os valores é destituí-lo de importância, falar contra o humanismo é glorificar a barbárie, e assim por diante. As produções filosóficas situadas no campo pós-estruturalista não podem ser avaliadas a partir de tais critérios.

Se determinada perspectiva filosófica não propõe algo para intervir na sociedade, é porque quer acabar com ela. Se detecta a imprevisibilidade e reconhece que algumas coisas não são controláveis pela ciência, está defendendo o caos. Se questiona as verdades, afirma que tudo é mentira. Se critica a razão, defende que tudo é irracional e sem sentido. Se fala em construção discursiva, é porque não existe a fome. Se fala na morte do sujeito, é porque está delirando, cometendo o suicídio, sendo contraditório. Não é nada disso. Frente a tais incompreensões, talvez seja preciso admitir a possibilidade da existência de um limite da racionalidade científica, o qual aponta para a necessidade do reconhecimento da impotência do sujeito da razão. O irônico é declarar, nessas limitadas possibilidades de pensamento, embora produtivas, nossa pretensiosa e incessante vontade de verdade.

Tendo em vista os equívocos que poderíamos cometer ao caracterizar os estudos pós-estruturalistas, talvez seja possível dizer que tais estudos parecem não ter responsabilizado-se pela resolução de problemas específicos, seja de uma população, de determinados grupos ou, mesmo, de sistemas filosóficos. Objetivaram o contrário: problematizar as formas pelas quais criamos determinadas coisas como problemas. Objetivaram problematizar, inclusive, a pretensão de resolvê-los e a ilusão de resolvê-los acertadamente. Nomeá-los de contraditórios, no ensejo de uma crítica valorativa, não parece fazer sentido. Afinal, analisando-os de forma bastante ampla, os estudos pós-estruturalistas caracterizam-se por provocar questionamentos, irresoluções e múltiplas leituras – aliás, o que poderia ser reconhecido como tentativa de todos os trabalhos acadêmicos –, e não os evita, como uma acusação por aporias ou contradições poderia supor. Mas parece ser, justamente, esse objetivo que torna tal pensamento, de uma certa forma, questionável, incompreensível e sujeito a resistências.

## **Trabalho intelectual**

Ainda que nos deparemos com inúmeros contra-sensos em torno das questões levantadas pelos estudos pós-estruturalistas, é preciso reconhecer a produtividade inerente a tais disputas. A produtividade dos contra-sensos é notável, não porque a diferença (e o respeito às diferentes perspectivas) está em pauta na atualidade, mas porque essa disputa é tudo o que temos. Essa disputa é tudo o que temos na medida em que estamos longe de constituir um saber completo e totalizante, que pudesse responder a tudo e a todos, em qualquer tempo, e que estivesse livre das relações de poder inerentes à existência social. Não há como se abster de contra-sensos e incompletudes, em qualquer campo de conhecimento, a não ser que desejássemos reedificar a pretensão de verdade universal.

Tal perspectiva acarreta uma problematização produtiva para o campo da educação. O trabalho do intelectual desse campo não pode referir-se à tarefa de descobrir verdades profundas e elaborar teorias para, com elas, iluminar caminhos em direção ao progresso. Tal trabalho está ligado às funções gerais de produção da verdade, pois o intelectual e o seu objeto de análise estão entrelaçados num único e mesmo jogo de forças. Para Foucault, é precisamente porque “os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder”, que o trabalho do pesquisador “não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos” (Foucault, 1999b, p. 71). O intelectual não está situado numa posição privilegiada de saber em relação ao poder de verdade de um discurso, pois não há lugar fora do poder em que qualquer saber poderia situar-se.

O intelectual não deixa de ter uma relação direta com a política de verdade de seu tempo, pois trabalha, justamente, em torno dos regimes de verdade essenciais ao funcionamento social. É justamente por ocupar um lugar específico na dinâmica de produção da verdade que a tarefa política do intelectual deve ser precisa e localizada. Nesse trabalho específico, o intelectual não toma a verdade como “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar”, mas como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Entende-se, assim, que o intelectual específico não trava um combate em busca da verdade, mas “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (Foucault, 1999a, p. 13). A sua tarefa consiste, portanto, em travar uma batalha para “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (...) no interior das quais ela funciona no momento” (idem, p. 14).

Entretanto, distanciar-se de um combate em busca da verdade parece caro ao campo da educação. A tarefa educativa precisa de respostas urgentes e de soluções para o que enuncia como problema, sejam elas parciais, provisórias ou não, sempre pretensamente verdadeiras. Importa lembrar que o comprometimento ético do intelectual específico não se resume a busca de soluções, mas ao estudo genealógico das formas de problematização. Isso indica que temos outras tarefas a realizar. Ao reconhecer-se enredada numa incansável busca por respostas e soluções, a educação poderia atentar para a produtividade de fazer perguntas. Quais são as condições de possibilidade de a educação ter se constituído como uma forma de saber que não prescinde dessa busca? A que problemas a educação respondeu historicamente, e a que problemas precisa responder agora? Uma genealogia das formas de problematização, próprias aos regimes pedagógicos de verdade, poderia ser útil para que novas lutas pudessem ser travadas em torno de um tal estatuto de verdade (Uberti, 2005).

Ao intelectual da educação, comprometido e ligado aos dispositivos pedagógicos de verdade, resta sentir-se convidado a buscar novas formas do dizer verdadeiro. Essa busca articula-se à tentativa de experimentar uma relação com a verdade de prática de liberdade. Trata-se de uma relação que não consiste em libertar a verdade do poder (Dreyfus e Rabinow, 1995), mas do tipo de sujeição

ao qual se articula, ou seja, das formas de torna-se sujeito nas relações de poder-saber, das formas de sujeição à verdade. Quanto à falta de estratégia política, eis, portanto, uma delas, talvez a mais difícil. Parece que precisamos problematizar a forma pela qual nos assujeitamos à verdade, afinal, seja ao investir ou sucumbir, tolerar, negar ou valorizar, ela constrói condutas, produz demandas, define o legítimo e o abjeto, em suma, nos faz sujeito nas relações de poder-saber.

Para finalizar, entendo que foi como uma tentativa de experimentação da liberdade que pulsou esta escritura. Compreendo-a assim, ainda que aquilo que marca pela especificidade da diferença possa parecer mais inconseqüente e menos comprometido do que aquilo que permanece intocavelmente verdadeiro. Essa é uma leitura possível para todos nós, que somos sujeitos à verdade. No entanto, importa perguntar pela possibilidade de novas formas do dizer verdadeiro, pela chance de interrogar sempre mais uma vez as evidências, de modo a dissipar e retomar nossas próprias problematizações. Quem sabe, como trabalhadores da educação, poderíamos minimizar o afã de moldar a vontade política dos demais, distanciando-nos da posição de pregadores da verdade e da justiça.

Ainda importa ressaltar que, embora tente justificar o objetivo deste texto, creio que existiriam controvérsias. Este artigo quer afirmar a produtividade de uma postura que não se coloque, *a priori*, fechada a problematizações de campos que diferem daquele de onde se está situado teoricamente. Afinal, a verdade não está aqui, nem lá. No entanto, tendo em vista a relação estabelecida entre o campo da educação e os estudos pós-estruturalistas, este breve ensaio pode ser entendido como uma grande ilusão de consenso. Talvez denote uma pretensão dialógica, pensariam uns, uma crença na razão e no progresso da ciência, avaliariam outros. Possivelmente seja isso mesmo. E é por partilhar de estudos foucaultianos que entendo este ensejo: “nada é mais inconsistente que um regime político indiferente à verdade” (Foucault, 1991, p. 240). Estamos todos inseridos em regimes de verdades. Que bom que podemos dizê-los plurais! Assim exercitamos, minimamente, nossa liberdade. Resta, entre tantas outras, uma dúvida: será que a postura dialógica, tão propalada, é possível?

## Notas

1. Para referirem-se ao movimento pós-estruturalista, as críticas aqui exploradas utilizam, inclusive, a expressão pós-modernidade. Embora sejam usadas como sinônimos pelo fato de tais movimentos apresentarem sobreposições filosóficas e históricas, é preciso ressaltar algumas diferenças. Tais movimentos comportam distinções e não se igualam no que se refere a análises de objetos, em certos aspectos, diferentes. Na definição de Peters (2000), o campo analítico pós-estruturalista compreende uma resposta filosófica específica ao movimento científico estruturalista. Toma como objeto de análise as produções e teorias do campo estruturalista, ampliando e modificando pressupostos desse tipo de análise. Já o pós-modernismo desenvolve-se inicialmente nas artes e na arquitetura, adquirindo

relevância posterior nas discussões do campo da Ciência Social e toma como objeto de análise os acontecimentos da era moderna como um tempo histórico. Derivam daí alguns cruzamentos, exemplarmente, com a produção de Jean-François Lyotard. Apesar de estas definições não serem centrais para os propósitos deste artigo, importa distingui-las, minimamente, para delimitar o campo de análise aqui explorado. Ver mais sobre isso em Peters, 2000.

2. Dews situa Foucault, Lyotard, Deleuze e Guattari como mais influenciados pelo pensamento de Nietzsche, e Derrida, como mais influenciado pelo pensamento de Heidegger. Essa demarcação é tradicionalmente aceita, embora o pós-estruturalismo francês tenha sofrido influências diversas de outros estudiosos, e sua herança não se resume a uma incorporação cega dos pressupostos nietzsche-heideggerianos. Sobre isso ver Derrida, 2004.

3. Vontade de saber, no sentido atribuído por Michel Foucault, em trabalhos como *A ordem do discurso* (1996), *História da sexualidade I* (1999d), e na própria aula intitulada “A vontade de saber”, de 1970-1971, publicada, em parte, no *Resumo dos Cursos do Collège de France* (1997a). Na análise do dispositivo de sexualidade, Foucault descreve como uma vontade de saber foi ativada para colocar o sujeito em discurso, no momento em que a disseminação de práticas de investimento na vida constitui toda uma gama de saberes e poderes cada vez mais específicos. Ver mais em Foucault, 1999d.

4. A dimensão constitutiva da ética remete a um amplo debate sobre os processos de estetização da cultura moderna. Envolve reflexões sobre a estetização epistemológica, desde Kant, passando por Nietzsche, e chegando a Richard Rorty no século XX. Algumas análises sobre estes processos podem ser encontradas em Apel, 1997; Schustermann, 1998; e Welsh, 1995.

5. Foucault não define propositivamente o que é fazer da vida uma obra de arte, mas faz algumas delimitações. Ao dispormos da visualização de possibilidades de invenção das formas de subjetividade, na dinâmica das relações de poder-saber-verdade, poderíamos transgredi-las. Transgredi-las, mas não para investi-las ou dissipá-las, com o intuito de produzir um sujeito auto-estilizado, moral e eticamente melhorado, mas como uma forma de luta. Lutar é fazer do exercício do pensamento uma arma para problematizar as formas como somos subjetivados. Ver mais em Foucault, 1995b, 1995c.

6. Tal perspectiva também é desenvolvida em Tucherman, 1999; Haraway, 2000; e Silva, 2000.

## Referências

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p. 19-52.
- APEL, Karl-Otto. Etnoética e macroética universalista: oposição ou complementaridade? In: Siebeneichler, Flávio Beno. (Org.). *Ética, Filosofia e Estética*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Editora Central/ Universidade Gama Filho, 1997. p. 18-40.

- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã...Diálogo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, Slavoj. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.
- DREYFUS, Hubert. e RABINOW, Paul. Poder e verdade. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 202-224.
- EAGLETON, Terry. Da pólis ao pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_. *A ideologia da estética*. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 264-300.
- FOUCAULT, Michel. El interés por la verdad. In: \_\_\_\_\_. *Saber y Verdad*. Tradução de Fernando Alvarez-Uría. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991. p. 229-242.
- \_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Tradução de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja/passagens, 1992. p. 29-87.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1995a.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault entrevistado por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert. e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c. p. 253-278.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. 1970-1971. A vontade de saber. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a. p. 11-16.
- \_\_\_\_\_. 1980-1981. Subjetividade e verdade. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b. p. 108-115.
- \_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999a. p. 1-14.
- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999b. p. 69-78.
- \_\_\_\_\_. Soberania e Disciplina. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999c. p. 179-192.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I – A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999d.

- GONTIJO, Eduardo Dias. A abordagem estrutural e a questão do sujeito do ponto de vista da ética. In: MARI, H.; DOMINGUES, I.; PINTO, J. (Org.) *Estruturalismo: memória e repercussões*. Rio de Janeiro: UFMG/Diadorim, 1995. p. 153-162.
- HABERMAS, Jürgen. Uma outra saída para a filosofia do sujeito. In: \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990. p. 275-307.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-130.
- HEIDEGGER, Martin. Sobre o “Humanismo”. In: \_\_\_\_\_. *Carta sobre o Humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 1-47.
- HUNTER, Ian. Subjetividade e Governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 141-164.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ROSE, Nicolas. Assembling the modern self. In: PORTER, R. (Ed.). *Rewriting the self: histories from the Renaissance to the present*. Londres: Routledge, 1997. p. 224-248.
- \_\_\_\_\_. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.
- SCHUSTERMAN, Richard. A ética pós-moderna e a arte de viver. In: \_\_\_\_\_. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e arte popular*. Tradução de Giselda Domschke. São Paulo: Ed.34, 1998. p.195-228.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Pedagogia dos monstros*. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.
- TUCHERMAN, Ieda. *Breve história do corpo e de seus monstros*. Lisboa: Veja, 1999.
- UBERTI, Luciane. *Para uma arque-genealogia da Escola Cidadã*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 99p. Projeto de Tese de Doutorado em Educação.
- WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Tradução de Álvaro Valls. *Porto Arte*. Porto Alegre: v.6, n.9, p.7-22, maio, 1995.

Luciane Uberti é doutora em Educação, professora substituta da Faculdade de Educação da UFRGS, membro do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE-EJA/UFRGS), e do Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES/UFRGS).

Endereço para correspondência:

Av. Protásio Alves, 7157, Bloco 5, apto 201

91310003 – Porto Alegre – RS

luciane.uberti@ufrgs.br



# **BILDUNG E EDUCAÇÃO**

**José Fernandes Weber**

**RESUMO –*Bildung e Educação.*** A partir da referência à filosofia, à literatura e aos projetos educacionais – como, por exemplo, a criação da Universidade de Berlim – do final do século XVIII e início do século XIX, na Alemanha, busca-se explicitar a polissemia do conceito de *Bildung* (formação, autoformação, cultivo). Utiliza-se como mote a contraposição, tornada paradigmática, entre “educação estética” e “educação política”, para mostrar o equívoco de tal contraposição. Por fim, demonstra-se a vinculação daqueles termos ao projeto moderno de constituição da subjetividade política e estética.

**Palavras-chave:** *Bildung, estética, Filosofia, Educação.*

**ABSTRACT – *Bildung and Education.*** Based on the reference to philosophy, literature, and educational projects – such as the creation of the University of Berlin – at the end of the 18<sup>th</sup> Century and the beginning of the 19<sup>th</sup> Century in Germany, it is our purpose to make explicit the polysemy of the concept of *Bildung* (*formation, self-formation, cultivation*). We use the paradigmatic counterposition between “aesthetic education” and “political education” as a concrete example, showing its misunderstanding. Finally, we demonstrate the link between these terms and the modern project of constitution of political and aesthetical subjectivity.

**Keywords:** *Bildung, esthetics, Philosophy, Education.*

No início da segunda carta sobre *A educação estética do homem*, Friedrich Schiller, dirigindo-se ao príncipe Augustenburg, a quem a obra é dedicada, pergunta-se:

*Não haveria uso melhor para a liberdade que me concedeis do que chamar vossa atenção para o palco das belas-artes? Não será extemporânea a busca de um código de leis para o mundo estético, quando o moral tem interesse tão mais próximo, quando o espírito de investigação filosófico é solicitado urgentemente pelas questões do tempo a ocupar-se da maior de todas as obras de arte, a construção de uma verdadeira liberdade política?* (Schiller, 1995, p. 25).

Publicadas durante o ano de 1795, poucos anos após a eclosão da revolução em Paris, as cartas de Schiller captam uma das polarizações mais características do final do século XVIII – e que perdurará por todo o século XIX –, a saber, a contraposição entre estética e política. Tal oposição, ao menos como ela passa a ser concebida naquele contexto, não diz respeito apenas à distinção entre ocupações, em que o esteta e o artista, ocupar-se-iam com a arte, enquanto o político, com aquilo que é público. Já em seu início, tal oposição remete à distinção entre a consciência crítica (a política) e a consciência alienada (a estética).

Tal maneira de compreender a política e a estética foi responsável por criar a mistificação de que a história dos séculos XVIII ao XX mostra a França como democrática e, ao mesmo tempo, a Alemanha – ou o conjunto dos principados que após o processo de unificação tornaram-se a Alemanha, já no século XVIII – como apolítica, com uma supervalorização do particular, o que não deixaria de fazer presságios de importantes acontecimentos futuros. Poderíamos supor com isso, que haveria um gene democrático nos franceses e um gene autoritário, totalitário, nos alemães. As provas de tal suposição seriam, por exemplo, no caso dos franceses, a Revolução Francesa de 1789 e a deflagração da República; no caso dos alemães, os contos de fadas dos românticos, os aforismos do Zaratustra de Nietzsche, ambos arautos da S. S. nazista. A Razão e o Eu dos filósofos, a *Bildung* dos literatos e educadores comporiam este ciclo de retração, em que a vida social e política ficaria reduzida à extensão da testa de um pequeno burguês alemão amante meramente de sua caneca de cerveja, de seus livros fantasiosos e de sua ocupação burocrática. Em suma, na França haveria política, na Alemanha, arte.

O que se busca aqui é mostrar, não tanto o quanto a própria idéia da “natureza democrática” francesa é problemática<sup>1</sup>, mas sim, o quanto é incongruente a imagem apolítica da filosofia e literatura alemãs do final do século XVIII e início do século XIX. A maneira de tratar essa questão será, em primeiro lugar, explicitar a resposta que os alemães deram aos acontecimentos revolucionários – tanto da revolução francesa quanto da revolução industrial – para, posteriormente, apresentar a polissemia do conceito de *Bildung*, demonstrando sua vinculação a alguns dos temas mais importantes da modernidade. Assim, buscar-se-á

demonstrar que o conceito de *Bildung* (formação, cultivo) – “matéria-prima” da literatura, filosofia e pedagogia alemãs do final século XVIII e início do século XIX – representa o corolário do projeto de autonomização do sujeito cognoscente e moral, por meio do qual a modernidade filosófica se institui e se afirma, e que, no âmbito das análises e discussões sobre formação, cultivo e educação, forja-se um espaço em que se aprofundam as perspectivas da modernidade. Se, contudo, a passagem da concepção clássica às concepções romântica e trágica de *Bildung* revela um “abandono da política”, resultando em uma preocupação maior pelo “particular”, ainda assim, tentaremos evidenciar que tal movimento instaura uma crítica das falsas promessas da modernidade política, filosófica, social, econômica e educacional e que, portanto, nas variações de tal conceito, encontra-se presente muito mais do que anedotas fantasiosas.

## Modernidade e revolução

Eric Hobsbawm, na introdução ao estudo sobre *A era das revoluções*, afirma:

*(...) não seria exagerado considerarmos esta dupla revolução – a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) – não tanto como uma coisa que pertença à história dos dois países que foram seus principais suportes e símbolos, mas sim como a cratera gêmea de um vulcão regional bem maior* (Hobsbawm, 1982, p. 18).

A partir de tal afirmação, poderíamos dizer que as Revoluções Francesa e Industrial figuram como um portal de entrada para o mundo moderno, pois além de expressarem as condições da sociedade francesa e inglesa, elas apontam, também, para as condições econômicas e políticas gerais da Europa, criando uma “atmosfera de ação” que ainda perdura, em larga medida, no século XX.

Segundo Hobsbawm, a peculiaridade da revolução industrial consistiu em liberar as forças produtivas, possibilitando a expansão não apenas dos aparatos tecnológicos, mas da própria representação do mundo jamais vista até então na história<sup>2</sup>. A revolução francesa, por sua vez, forneceu ao Ocidente os conceitos e a linguagem de seu ideário político, jurídico (normativo), dos quais as instituições posteriores (democráticas) serão devedoras.

Embora se institua como celeiro de novas idéias, caracterizando-se por uma recusa das práticas e dos valores do *ancien régime*<sup>3</sup>, os revolucionários franceses retiveram vários princípios do movimento instaurado na cena pública francesa pelos *philosophes*<sup>4</sup>. Como movimento filosófico, o Iluminismo caracterizou-se: primeiro, pela extensão da crítica a todos os domínios do conhecimento e das crenças (recusa do valor absoluto atribuído à tradição); segundo, por uma teoria do conhecimento na qual tal conhecimento dependia da experiência fenomênica, visto ser o mundo fenomênico o seu limite; terceiro,

por uma aplicação do progresso do conhecimento às condições vitais, buscando com isso melhorar a vida social.

A conjunção de duas dimensões inseparáveis da crítica que objetiva tanto o progresso intelectual quanto o material faz surgir o Iluminismo como movimento, senão otimista – afinal, Voltaire ridicularizou o otimismo leibniziano<sup>5</sup> – pelo menos, crente nos poderes auto-emancipatórios do homem<sup>6</sup>. De acordo com Besnier,

*(...) a Revolução, tendo como testemunha toda a Europa, consagrou o apogeu do interesse pela razão que define exatamente o espírito das Luzes. Sem ela, a razão teria revelado tão vividamente o universal por ela fundado e perseguido incansavelmente? Neste sentido, a Europa dos filósofos efetivamente encontrou sua verdade na Revolução (Besnier, 1989, p. 43).*

Porém, se a Revolução Francesa pode ser interpretada como movimento de radicalização de alguns dos princípios do Iluminismo<sup>7</sup>, como defende Besnier, é necessário lembrar que em sua fase mais exaltada<sup>8</sup>, os revolucionários recusaram um dos conceitos iluministas mais fundamentais, a saber, a tolerância<sup>9</sup>. Quer dizer, se os revolucionários retiveram, do movimento iluminista, a crítica à tradição, não aprofundaram, no entanto, todos os pressupostos que davam sustentação àquela recusa.

Para além das continuidades e rupturas entre iluministas e revolucionários, existe um ponto em que o acordo é irrestrito, a saber, o valor atribuído à educação. “Como herdeiros das luzes, os homens da Revolução confiam nos poderes ilimitados da educação e em sua capacidade de forjar um homem novo” (Julia, 1989, p. 229). Esta confiança, característica de ambos, marcará tanto os empreendimentos estatais que desembocarão na criação, em fins do século XIX, dos sistemas nacionais de educação, quanto as disputas entre intelectuais, filósofos e artistas: à educação caberá ora a tarefa de conformar “homem e mundo” às novas realidades abertas pelas revoluções francesa e industrial, criando as condições para o desenvolvimento daquele modelo de sociedade, sentido em que será objeto de institucionalização; ora, ela será considerada como princípio geral de reflexão que considera a própria humanidade como resultado da educação. À primeira concepção, corresponde um modelo utilitário de educação; ao segundo, um modelo filosófico-humanista, correspondente ao desenvolvido pelos iluministas na França e pelos filósofos neo-humanistas e idealistas na Alemanha. A delimitação aqui feita privilegiará este segundo modelo, ou seja, o modelo alemão.

## Filosofia e política na Alemanha

Em fins do século XVIII, a Alemanha é marcada por uma dupla reação à cultura francesa – uma negativa e outra positiva – assim caracterizadas: a reação negativa expressa, nos movimentos literários *Sturm und Drang* e no Romantismo, pela rejeição tanto da supremacia das letras francesas, bem como dos valores e dos costumes franceses, servindo também como crítica da superficialidade das cortes alemãs que se submetiam ao domínio do gosto francês, contentando-se em imitá-lo; a reação positiva é expressa na anuência aos princípios da revolução. Hegel, Hölderlin e Schelling, colegas no Seminário de Tübingen, plantam a “árvore da Liberdade”, em explícita homenagem à revolução; Kant atrasa seu pontual passeio diário pelo qual os habitantes de Königsberg regulavam seus relógios – assim conta a lenda – para receber um jornal com informações dos acontecimentos revolucionários; Fichte, por sua vez, em seu texto *Considerações sobre a Revolução Francesa* (1793), manifesta-se favoravelmente ao empreendimento revolucionário de mudança do contrato social<sup>10</sup>, uma posição progressista em matéria de filosofia política e teoria do Estado. Apenas os desdobramentos da Revolução – a era do terror – e o expansionismo napoleônico poriam em xeque aquela anuência. Resta observar que ainda estaria por decidir se tais desdobramentos não significaram exatamente uma corrupção dos ideais da revolução.

Um dos textos seminais daquela segunda concepção de educação surgido entre os anos de 1807-1808 – e que reflete a tensão entre a valorização ou a recusa da cultura francesa e dos próprios valores da revolução – é o *Discursos à nação alemã* de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). Os *discursos* foram palestras proferidas pelo autor no anfiteatro da Academia de Berlim, em um momento delicado: derrotados pelos exércitos de Napoleão Bonaparte, os alemães encontravam-se, nas palavras de Fichte, “humilhados, física e moralmente”. A derrota, infligida pelos franceses com certa facilidade, teve por consequência a anexação dos territórios da região da Alsácia-Lorena ao Império francês.

De acordo com Fichte, as causas daquela derrota não eram exclusivamente militares: não faltava aos alemães a bravura guerreira, faltava-lhes, sim, um projeto de educação nacional que incorporasse ânimo<sup>11</sup> às especificidades do *ser alemão*, já que, após a derrota, tanto os soldados no campo de batalha quanto os cidadãos sofriam com tal falta. A invasão da Alemanha pelos exércitos comandados por Napoleão serviu de mote para tocar no ponto sensível do “ser alemão”, a saber, tanto a carência de um sistema de educação quanto seu relativo atraso econômico e político.

Se comparada às duas grandes potências do século XVIII e XIX, Inglaterra e França, a Alemanha encontrava-se, até o ano de 1870, numa situação de extremo atraso<sup>12</sup>. A Confederação Alemã (*Deutscher Bund*), criada em 1815, era formada em 1831, por 39 Estados independentes e quatro cidades livres<sup>13</sup>. Ao esfacelamento político, ligava-se um atraso nas atividades produtivas. Segundo Fritz Ringer:

*Em 1846, as jazidas de carvão da Prússia, incluindo aquelas da região de Ruhr e Saar, produziam aproximadamente 3,2 milhões de toneladas inglesas de carvão por ano. A França produzia o triplo; Bélgica uma quantidade ainda maior; a cidade de Londres sozinha consumia mais carvão que a Prússia podia imaginar (Ringer, 1990, p. 14).*

No auge da Revolução Industrial, não se destacar na produção de carvão, significava permanecer ao largo do processo de desenvolvimento; significava, também, não deter o poder de definição política e econômica da Europa. Tal disparidade tornava-se mais intensa, devido à escassez populacional em alguns estados alemães.

*Em 1815, as doze cidades que mais tarde viriam a ser as maiores do Império Germânico tinham apenas 50 por cento de habitantes a mais do que Paris sozinha. [...] Após 1871, quando finalmente começou na Alemanha o desenvolvimento industrial, somente 64 por cento dos alemães viviam em comunidades com mais de 2.000 habitantes (Ringer, 1990, p. 14-15).*

Em um ambiente econômico com estas características, era pouco provável o desenvolvimento de uma classe burguesa forte, pois as experiências burguesas de tal período, na Europa, apontavam para condições antagônicas às apresentadas na Alemanha no mesmo período.

Até 1831, os Estados alemães formavam uma sociedade essencialmente agrária; a burguesia, pouco numerosa, buscava na cultura sua forma de identidade e sustentava, neste terreno, ideais individualistas e, segundo alguns estudiosos, apolíticos<sup>14</sup>. Se é possível sustentar como quer Schnädelbach, ao afirmar que antes de 1870, “Sólo en el sentido cultural se puede hablar de una nación” (Schnädelbach, 1991, p. 23), pode-se interpretar a intensa valorização da cultura por parte da burguesia alemã, no século XIX, como uma forma de fortalecimento do próprio ideário burguês para o qual a educação teria um papel decisivo na construção de sua própria hegemonia política, econômica e cultural<sup>15</sup>. Se os homens não deveriam mais ser divididos pela sua condição de nascimento, a educação deveria poder torná-los iguais, ao menos formalmente. A este respeito, convém acrescentar que se este é um princípio da sociedade burguesa de uma maneira geral, a temática da educação converter-se-ia em um dos componentes mais importantes para a formação da moderna cultura alemã<sup>16</sup>.

Esta motivação da classe burguesa alemã já se fazia sentir em 1806/7, após a derrota da Prússia para o exército de Napoleão Bonaparte. À derrota militar, seguiu-se um sentimento de desalento, superado gradativamente pela intensa valorização da educação, da cultura, como resultado de um projeto de educação. Se é certo que, na Alemanha, tal valorização é bem anterior ao início do século XIX, foi nesse período que se afirmou com toda a intensidade o princípio da

educação enquanto “cultivo de si”, *Bildung*. A esse respeito, os *Discursos à Nação Alemã*, do filósofo Fichte, foram um exemplo da profusão daquela consciência que vinculava a reconstrução da Nação destruída à educação. Essa idéia, convertida por Fichte em um programa educativo, teve grande apelo popular naquele momento histórico, pois ia ao encontro de uma necessidade imperiosa do povo alemão<sup>17</sup>.

Em meio a uma Nação destruída pela guerra, Fichte conclamava os alemães à reconstrução, instigando a unificação dos esforços<sup>18</sup>. Segundo ele, o projeto de reconstrução da Nação apenas tornar-se-ia exequível se sustentado em uma profunda reforma da concepção de educação e, conseqüentemente, das instituições educacionais. De acordo com Arsenio Ginzó, “[...] Fichte va a comenzar sus Discursos señalando que considera un “cambio total” de la realidad educativa existente como el “único medio” para mantener en pie a la “nación alemana” – y en definitiva a la Humanidad entera” (Ginzó, 1991, p. 11). Ou seja, para Fichte, o ato educativo figurava como formação da humanidade do homem. De acordo com ele,

*A nova educação deve engendrar essa vontade estável, que deixa de hesitar, segundo uma regra segura, eficaz e sem exceção. Ela deve até produzir com necessidade, a necessidade que persegue. O que até o momento tornou-se bom, tornou-se por sua disposição natural, que teve uma certa superioridade sobre a influência do meio nefasto, mas de modo algum em razão da educação, senão todos os que a receberam deveria ter-se tornado bons. Quem foi corrompido não o foi principalmente pela educação, senão todos os que a receberam deveriam sê-lo, mas, ao contrário, tornou-se em função de si mesmo e de sua disposição natural. Desse ponto de vista, a educação era somente ineficaz e nada corruptora, o que foi propriamente formador foi a natureza espiritual. Doravante, exceto a empresa dessa força obscura e imponderável, a formação para a humanidade deve ser agora submetida a uma arte refletida que atinja seguramente sua finalidade em tudo o que lhe é confiado, sem exceção, ou que, se a arte não a atingiu efetivamente, ao menos saiba que não a atingiu e que, assim, a educação ainda não terminou. A educação que eu propus deve, então, ser uma arte segura e refletida, para formar uma vontade boa, constante e infalível no homem; essa é sua primeira característica (Fichte, 1994, p. 103-104).*

Pode-se dizer que as observações de Fichte não eram apenas suas, mas antes expressavam um sentimento comum. A referência ao projeto encabeçado por Wilhelm Von Humboldt de reforma das instituições escolares, bem como da fundação de uma Universidade pautada na recusa dos princípios utilitários, permite sustentar tal afirmação. O resultado de tal empreendimento foi a criação da Universidade de Berlim.

## Formação para a ciência: a Universidade

Em termos históricos, o projeto de reforma encabeçado por Humboldt pode ser visto como uma resposta aos apelos de Fichte. Não uma resposta direta, no sentido de que Humboldt passa a ocupar-se com aqueles problemas após os discursos de Fichte, afinal, Humboldt dedicava-se a este problema desde o ano de 1791-1792, quando em *Limites da ação do Estado*, já tematizava tanto o conceito de *Bildung* quanto fazia referência à necessidade de uma reforma nas instituições educativas alemãs<sup>19</sup>. Resposta, porém, no sentido de que após os *Discursos* criam-se as condições efetivas para a reforma.

O plano de organização das Instituições Científicas Superiores (*höhere wissenschaftliche Anstalten*) – o título original do texto é *Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim* – proposto por Humboldt como ponto de partida para discussões mais amplas, embora breve, apresenta alguns dos conceitos que nortearão a organização das instituições científicas superiores – conceitos como estes decisivos a tal ponto que se converteram na base da organização do ensino dito superior durante todo o século XIX e uma parte considerável do século XX, não apenas na Alemanha. Dentre aqueles conceitos ou princípios, os principais são: 1) as Instituições Científicas Superiores devem gozar de plena autonomia – não intervenção do Estado –, e liberdade de pesquisa, de investigação<sup>20</sup>; 2) as Instituições Científicas Superiores são responsáveis, “De um lado, pela promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, pela produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral (*geistige und sittliche Bildung*)” (Humboldt, 1997, p. 79); ou seja, professor e aluno existem em função do desenvolvimento da ciência; 3) a pesquisa e o ensino são indissociáveis.

Como realizar, no entanto, o empreendimento científico, tornando-o efetivo? De que maneira aglutinar as orientações mais díspares provenientes das especificidades dos conhecimentos constitutivos das Instituições Científicas Superiores? A diversidade, elemento constitutivo das Instituições, deveria permitir uma ordenação orgânica, de modo a evitar a desintegração anárquica. Como tornar tudo isso possível?

No plano material, criando “espaços aglutinadores” da atividade científica, quer dizer, criando instituições científicas. Ocorre que tais espaços apenas promoveriam o desenvolvimento da ciência caso houvesse unidade de empreendimento, o que pressuporia unidade de princípios. Nesse sentido, de acordo com Gerhard Casper, “Humboldt procurava na filosofia o ‘denominador comum’ (*Allheit*) de todas as disciplinas para evitar a diversidade que dispersa e obscurece o verdadeiro objetivo do conhecimento” (Casper, 1997, p. 51-52).

Nesse particular, Humboldt expressa um procedimento comum aos intelectuais alemães do início do século XIX, isto é, considera os problemas relativos ao conhecimento a partir da filosofia de Immanuel Kant. Porém, o que ele tem em mente, nesse caso, não é a arquetônica da razão pura, muito menos

os problemas inerentes ao formalismo moral, sequer o problema do estabelecimento de um juízo de gosto desinteressado<sup>21</sup>. Humboldt recupera, sim, a discussão travada por Kant no escrito *O Conflito das Faculdades*, em que o autor objetivava estabelecer as razões pelas quais caberia à Faculdade de Filosofia uma liberdade irrestrita de investigação e um poder ilimitado para estabelecer conjecturas e observações sobre o sentido da atividade, bem como dos resultados aos quais as outras faculdades – Medicina, Direito e Teologia – alcançavam<sup>22</sup>. Ao acompanhar os dois textos, de Humboldt e de Kant, é possível constatar que tanto a idéia da filosofia – como faculdade unificadora do saber – quanto a liberdade e autonomia irrestritas concedidas à faculdade filosófica, ambos princípios basilares da concepção humboldtiana de Instituição científica, já se encontravam desenvolvidas no texto kantiano. Tratar-se-ia de fraude intelectual, de plágio? Certamente não, afinal, nenhum dos autores do referido período deixa de expressar publicamente sua admiração pelo empreendimento kantiano. Quer dizer, Kant faz parte do patrimônio intelectual dos alemães e o uso de seu pensamento para o desenvolvimento da ciência, da nação, parece ser, além de tudo, uma homenagem. Este é o sentido do “uso”, feito por Humboldt, de alguns princípios kantianos. Todos os escritos apresentados a Humboldt quando da ocasião das discussões que culminaram na criação da Universidade de Berlim (1810) – notadamente, os textos de Fichte, Schleiermacher e Wolf –, comungam da mesma motivação.

Se existe, no empreendimento de Humboldt e de seus interlocutores, um labor de institucionalização, seria, apesar disso, injusto restringir o alcance daquele empreendimento a esta dimensão, afinal, segundo ele, “(...) o que denominamos instituições científicas superiores não é senão a vida intelectual (*geistige Leben*) dos que se dedicam à ciência e à pesquisa motivados pelo ócio, condição externa, ou pelo esforço, disposição interna” (Humboldt, 1997, p. 81). Quer dizer, a dimensão burocrático-institucional que emerge, em alguns momentos do discurso humboldtiano, tem a ver com o fato de tratar-se de um texto de “natureza híbrida”: ao mesmo tempo em que estabelece as bases teóricas do projeto, estabelece as bases materiais da gestão institucional. Se a função das instituições científicas superiores é o cultivo da ciência, tal não se dá sem um espaço apropriado; o programa de Humboldt representa o estabelecimento das condições adequadas para o cultivo.

Sendo estas as motivações teóricas e aqueles os princípios, resta referir-se àquele que foi o conceito determinante das investigações mais significativas tanto na área da filosofia quanto da literatura e da educação: trata-se do conceito de *Bildung*.

## Os três modelos de *Bildung*: clássico, romântico e trágico

Central ao empreendimento humboldtiano – assim como aos desenvolvimentos das teorias estético-literárias no final do século XVIII e século XIX –, *Bildung* é um dos conceitos mais importantes da língua alemã. Sua abrangência pode ser verificada pela apreensão da polissemia de tal conceito.

Seja classicismo, neo-humanismo, romantismo ou, ainda, idealismo; seja até mesmo autores como Hölderlin e Nietzsche, todos manifestaram predileção por um tema comum: a *Bildung* (formação, cultivo). Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema. Poder-se-ia dizer que a radicalidade da pergunta “O que é alemão?” – grande questão desde Lutero para os Alemães – forma-se sob o influxo do tema da *Bildung*. Porém, embora todas essas correntes tratem do tema da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica. Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da idéia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade.

Excluído o movimento romântico – que opta por um recuo ao medievo alemão –, a Grécia torna-se uma fonte inesgotável de reflexão, pois se afigura como um modelo insuperável, o exemplo bem-sucedido de um Estado no qual Filosofia, Arte e Religião não apenas relacionam-se, mantendo uma proximidade incômoda, mas convivem harmoniosamente. Embora de forma díspar, às vezes, esta parece ter sido, contudo, uma opinião bastante generalizada neste período.

Assim, a Grécia servia de modelo de uma humanidade superior. Poucos foram os que negaram tal imagem. Muitos autores utilizavam esta imagem para contrapô-la à deformidade moderna, tanto da cultura quanto do corpo e da natureza. Aquela imagem da humanidade, buscada como modelo – uma imagem ideal da humanidade – seria tão só, ou fundamentalmente, a que emerge da bela forma. Tal imagem, exemplar para a educação dos homens, deveria ser a expressão de uma superfície bela, cujo fundo nada revelaria de material bruto que pudesse transpor as barreiras do poder de formalização, tudo podendo ser serenamente formado, conformado; conformado à expressão clara, ou seja, clarividente. Tal imagem, característica da “concepção clássica de *Bildung*”, é expressa na seguinte passagem de Johann Joachim Winckelmann, autor que, segundo Gerd Bornheim, ensinou-nos a amar a Grécia:

*Enfim, o caráter geral, que antes de tudo distingue as obras gregas, é uma nobre simplicidade e uma grandeza serena tanto na atitude como na expressão. Assim como as profundezas do mar permanecem calmas, por mais furiosa que esteja a superfície, da mesma forma a expressão nas figuras dos gregos mostra, mesmo nas maiores paixões, uma alma magnânima e ponderada* (Winckelmann, 1975, p. 53).

Neste primeiro sentido, *Bildung* também é “(...) um ideal pedagógico, voltado à resolução do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura” (Stirnemann, 1997, p.14). É neste domínio do significado de *Bildung* que se inscreve o empreendimento humboldtiano, na medida em que o projeto de reforma das instituições científicas superiores comungava com um ideal pedagógico em que os pólos antagônicos da atividade humana seriam superados de modo a criar a personalidade harmônica<sup>23</sup>.

Extremamente próximo ao significado evocado por esta idéia, *formação* parece ser o termo que, em língua portuguesa, evoca aquela dimensão pedagógica constituinte da *Bildung*. Além disso, *formação* pode se revestir de um significado duplo, a saber: se, por um lado, ela se mostra próxima ao empreendimento humboldtiano, logo um ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, segundo Humboldt, único espaço possível para o desenvolvimento da ciência; por outro lado, ela pode revestir-se da idéia de uma recusa da instituição formativa, tal qual aparece nos romances de formação (*Bildungsroman*) e ainda assim trazer a marca da experiência formativa, signo de um ideal pedagógico<sup>24</sup>. Nesta primeira acepção, a *Bildung*, como ideal pedagógico, significa *formação*.

Porém, o termo formação possui, segundo Stirnemann, conotação excessivamente abstrata, não privilegiando “analogias vegetais”. Poder-se-ia perguntar o porquê dessa necessidade; afinal, o que se encontra em questão não é nenhum problema biológico ou zoológico, e sim, um problema de cultura, de civilização. Ocorre que, uma segunda acepção do termo *Bildung* aponta na direção da valorização dos processos de incorporação, de transformação, desenvolvidos pelos autores do *Sturm und Drang* e do romantismo alemão, bem como por filósofos e cientistas que passaram, a partir do início do século XIX, a aprofundar conhecimentos da área de biologia, botânica, química, etc... Trata-se, então, de *Bildung* como cultivo, característico da “concepção romântica de *Bildung*”.

“Talvez seja preferível traduzir *Bildung*, no mais das vezes, por ‘cultivo’. Se *bilden* é desenvolver, inflamar, alimentar, nos termos de Ludoviko-Schelling *bilden* equivale, numa palavra, a cultivar” (Stirnemann, 1997, p. 13). A opção por cultivo permite ainda evocar o plano de profundidade, referência a processos subterrâneos que têm curso com uma certa independência, tematizados no romantismo sob o signo da imaginação poética. Para os românticos, há uma força que, alimentando-se de “substâncias obscuras” – inconscientes – de nossa alma, – sonhos, desejos, pulsões – brota irresistivelmente, vindo à luz. Este ímpeto natural, este poder vegetativo – busca de luz – embora incondicionado, merece cultivo, do contrário, tende a não se expandir, a não vingar.

Não tão próxima dos românticos, mas distante do classicismo, a “concepção trágica de *Bildung*” postula que a serenidade grega – fundamento da interpretação do classicismo – é um erro de estóicos. A denúncia desta imagem da Grécia como falsa, obra de Hölderlin e Nietzsche, constitui um dos testamentos

estéticos mais controvertidos do século XIX. A grande descoberta de Hölderlin e Nietzsche consistiu em reconhecer, no plano da natureza, um poder criador que constrange o homem ao mundo da expressão, quer o nome que a isso se dê seja religião, arte, filosofia, morte. Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Potência) são os nomes que Hölderlin e Nietzsche, respectivamente, darão a tal poder. Assim, tal princípio não opera apenas no plano particular da atividade de dar forma (homem, artista), mas também, e principalmente, no plano da constituição do próprio ser das coisas. Para eles, a imagem da Grécia legada pelo classicismo é ingênua, pois descuida de considerar que a própria destinação do homem, ou seja, a própria particularidade do seu modo de ser no mundo, faz emanar um modo de ser que é distinto da calmaria classicista do mundo, ordenado pelas regras férreas aos quais o artista o submete. A bela forma é apenas, para Hölderlin e Nietzsche, meia parte do mundo da imagem. A outra parte é *imagem sonora*. As artes plásticas são enformadas pela música. O classicismo não entendeu, argumentam eles, que os gregos eram um povo musical, um povo de poetas, não de escultores, apesar de Fídias. Aqui reencontramos a insidiosa questão: *O que significa propriamente ser alemão?* Embora as respostas tenham sido inúmeras, poucos foram os que não disseram indiretamente: *ser alemão é uma forma nórdica de ser grego! Nós os germanos, os puros, espiritualizamos a Grécia*. Assim, o repúdio de Hölderlin e Nietzsche ao classicismo decorre da recusa à espiritualização da Grécia como procedimento interpretativo equivocado.

## Conclusão

Meras questões de estética? Também, mas não apenas, pois o que está em jogo é o aprofundamento da própria imagem do sujeito moderno – também dos seus impasses – e das instituições culturais modernas, como por exemplo, aquela gestora da formação, a Universidade. O discurso subjacente às tradições de pensamento apresentadas institui e institucionaliza a *Bildung* como o conceito que polariza, ao menos na Alemanha, a ética, a educação, a estética e a política, constituindo o ponto máximo de concreção da *Filosofia Prática*. Quer dizer, na modernidade, a “estética” nunca foi apenas “algo relativo à arte”. Desde o princípio, esteve ligada à moral, à política, à educação, à teoria do conhecimento. As obras de Fichte, Goethe, Schiller, Humboldt, Schlegel, Hölderlin, Nietzsche, apenas para citar os autores aqui utilizados, referendam documentalmente esta afirmação e este modo de pensar.

Apela-se para a “Educação Estética” quando falta a “Educação Política”? Segundo este juízo, no mundo contemporâneo, a arte ocuparia o espaço da política em declínio. Dada a impossibilidade de manter a coesão dos espaços coletivos de representação, cada qual refugiar-se-ia num reduto particular da imaginação, espaço em que as musas visitariam o solitário. Embora não seja

completamente falsa esta imagem, na sua denúncia das afecções contemporâneas, ela é problemática, porém, no que esconde, a saber, a crença de que houve, no passado, totalidade incorporada, seja ela social, política ou filosófica. E a obra de Nietzsche, principalmente, encarrega-se de mostrar o quanto é carente de sustentação – Nietzsche qualifica-a de fábula – a crença na totalidade perdida. Para este autor, um dos mais radicais pensadores da *Bildung*, é falso que tenhamos perdido a totalidade, que a razão perdeu o poder de síntese, de totalização: ela nunca o teve! O que ocorre hoje é o desvelar desta fantasia. O que há de valioso na arte, e o conceito de *Bildung* mostra-o, particularmente a *Bildung* trágica, é o deslocamento da certeza para o plano da oscilação.

Em que nos concernem tais questões, a nós que não somos gregos nem nórdicos e cuja formação geralmente passa pelos altares de algum templo, não por uma tradição ampla que congrega reflexões sobre filosofia, literatura, educação? Tais questões não nos são estranhas, pois a *Bildung* diz respeito a qualquer ser humano, a qualquer cultura que pense o sentido a partir do seu estar no mundo. Particularmente, há um problema contemporâneo, que pode ser pensado com algum proveito a partir daquela tradição, qual seja, o problema da delimitação de áreas responsáveis por pensar a formação do homem. Embora com menos intensidade, ainda hoje se atribui fundamentalmente à educação institucionalizada (Escola/Universidade) a função de formar o homem. Seguindo a tradição a que este texto se vincula, diz-se: formação, cultivo. Já se sabia, nos séculos XVIII e XIX, que uma peça musical (como, por exemplo, *Les annes de pelerinage*, de Liszt), ou uma peça literária (como *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe) são tão eficientes para apresentar os impasses ou “soluções” dos problemas da formação, quanto um tratado de pedagogia. Parece que a amplitude e o alcance do problema da educação e da formação retraíram-se. Parece que a institucionalização dificulta a tarefa de pensar para além da instituição, quando o assunto é formar o homem.

Em suma, no conceito de *Bildung* identificamos um esforço sempre renovado dos autores em manterem-se abertos a problemas de várias procedências, sejam de áreas ou de naturezas distintos: isso não significa aderir a facilidades trazidas pelo ecletismo, com o que se diz que a *Bildung* é plural, mas, acima de tudo, crítica. E tal crítica não diz respeito apenas a elementos objetivos, pois, formar-se – conforme pensam Goethe e Nietzsche – significa pensar contra si próprio.

## Notas

1. A este respeito, conferir Lebrun, 1999, p. 96-97.
2. A este respeito, conferir Hobsbawn, 1982, p. 44-45.
3. Denominação da sociedade anterior à Revolução Francesa, caracterizada, no setor político, pelo poder absoluto dos reis; no setor social, por uma divisão em estamentos, sustentada em privilégios de nascimento; e no setor cultural, por uma opressão moral-religiosa sob tutela da Igreja.
4. Atribuição genérica utilizada para designar o conjunto de intelectuais vinculados a um projeto geral de desmistificação de costumes, de crítica social, de crença no poder esclarecido e emancipado da razão humana, desenvolvido principalmente na França, durante o século XVIII, também denominado Iluminismo.
5. A este propósito, conferir a obra: *Cândido*, de Voltaire.
6. *Como disse Kant em sua célebre Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?: “Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!”* (p. 11); ou ainda: “Mas é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade” (p.12).
7. A este propósito, vale lembrar a proximidade temporal entre o desaparecimento dos *philosophes* e a irrupção dos acontecimentos revolucionários: Helvetius morre em 1771; Voltaire e Rousseau em 1778; Condillac em 1780; D’Alembert em 1783 e Diderot em 1784.
8. Período posterior à tomada da Bastilha em que o partido dos Jacobinos, tomando o poder, leva a cabo um processo de rigorosa punição inimigos da Revolução (jacobina!). A marca registrada desse período foi a guilhotina, a qual também, simbolicamente, pôs fim ao próprio regime do terror: Robespierre, líder dos Jacobinos, foi guilhotinado em 1794.
9. Poderíamos dizer que os discursos sobre a tolerância foram o grande legado social do Iluminismo.
10. Conferir Vicenti, 1994, p. 14.
11. Entendido aqui, segundo Fichte, como uma disposição moral, que pode ser bem ou mal formado.
12. Atraso entendido num sentido puramente material. O termo não é empregado com conotação moral.
13. Conferir Schnädelbach, 1991, p. 23-46.
14. A este respeito, conferir Ringer, 1990, p. 14-42; Elias, 1997, p. 122.
15. Norbert Elias estabelece uma distinção entre cultura (*Kultur*) e civilização (*Civilisation*), entendendo-os como termos polarizadores de dois modelos de representação da vida social européia: o primeiro, propriamente alemão, caracterizar-se-ia por uma intensa valorização de “elementos espirituais”, em detrimento dos aspectos materiais; o segundo, tipicamente francês e inglês, caracterizar-se-ia pela valorização do progresso material. Ver: Elias, 1994, p. 21-64 (Vol. I, Cap. I: “Da Sociogênese dos Conceitos de ‘Civilização’ e ‘Cultura’”).
16. Conferir Tragtemberg, 1974, p. 93-107.

17. A este respeito, conferir Vicenti, 1994, p. 43-69; 95-99.
18. Heinrich von Kleist (1777-1811), em 1809, em seu *Katechismus der deutschen, abgefasst nach dem Spanischen, zum Gebrauch für kinder und alte* expressa o tema da unificação, do alcance e significado do termo deutsche (alemães) por intermédio do diálogo extremamente instrutivo entre pai e filho. Para maiores detalhes, conferir Kleist, 2001, p. 350-360.
19. A este respeito, conferir Sorkin, 1983, p. 55.
21. Paralelo com a idéia fichteana de uma *Universidade Orgânica*. Conferir Fichte, 1999.
22. Temas, respectivamente, das obras: *Crítica da Razão Pura*; *Crítica da razão Prática*; *Crítica do Juízo*.
23. Conferir Kant, 1993, principalmente, *Introdução e Seção I da Primeira Parte*. Para uma interpretação crítica destes postulados kantianos, conferir Schopenhauer, 2001. Neste mesmo volume, encontra-se um texto de *Apresentação* de Maria Lúcia Cacciola e um estudo de Márcio Suzuki. Este último discute especificamente o problema aqui referido.
24. Objetivo central tanto da teoria de Humboldt quanto da teoria pedagógica de Herbart. Ver HERBART. *Systematische Pädagogie*.
25. A referência incontornável continua sendo o escrito de Goethe, *Wilhelm Meister Lehrjahre* (vertido para o português com o título: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*), obra prototípica do gênero *Bildungsroman* (romance de formação).

## Referências

- BESNIER, Jean-Michel. “A Europa dos Filósofos”. In: VOVELLE, Michel (Org.). *França Revolucionária (1789-1799)*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CASPER, Gerhard. *Um mundo sem Universidades?*. Tradução de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro e Rocha. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 35-77.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – Vol. I: Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os Alemães. A Luta pelo Poder e a Evolução do Habitus nos Séculos XIX e XX*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FICHTE, Johann Gottlieb. “Discursos à Nação Alemã (Segundo Discurso)”. In: VICENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Por uma Universidade Orgânica*. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- GINZO, Arsenio. “Hegel y el problema de la educación”. In: HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Tradução de Arsenio Ginzo. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991. p. 07-69.
- HOBSBAWM, Eric J. *A era das Revoluções (1789-1848)*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel, 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- HUMBOLDT, Wilhelm von. “Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”. In: CASPER, Gerhard. *Um mundo sem Universidades?*. Tradução de Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro e Rocha. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 79-100.
- JULIA, Dominique. “A escola: um gigantesco esforço pedagógico”. In: VOVELLE, Michel (Org.). *França Revolucionária (1789-1799)*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- KANT, Immanuel. “Resposta a Pergunta: O que é o Esclarecimento?”. In: *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 21-37.
- \_\_\_\_\_. *O Conflito das Faculdades*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- KLEIST, Heinrich von. *Sämtliche Werke*. München: Dtv, 2001.
- LEBRUN, Gérard. *O que é Poder*. Tradução de Renato Janine Ribeiro e Sílvia Lara. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (Band I)*. Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München/Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag/Walter de Gruyter, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas*. Tradução de Carlos Manzano, 2ª. ed. Madrid: Tusquets, 1980.
- RINGER, Fritz K. *The Decline of German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Hanover and London: University Press of New England, 1990.
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética da Humanidade numa Série de Cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, 3ª Ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHLEGEL, Friedrich. *O Dialeto dos Fragmentos*. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia en Alemania (1831 - 1933)*. Tradução de Pepa Linares. Madrid: Cátedra, 1991.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a Filosofia Universitária*. Tradução de Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SORKIN, David. “Wilhelm von Humboldt: the theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810”. In: *Journal of the History of Ideas*, Jan/March 1983.
- STIRNIMANN, Victor-Pierre. “Schlegel, carícias de um martelo”. In: SCHLEGEL, Friedrich. *O Dialeto dos Fragmentos*. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.
- VINCENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- WINCKELMANN, Johann Joachim. *Reflexões sobre a Arte Antiga*. Tradução de Herbert Caro e Leonardo Tochtrup, 2ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1975.

José Fernandes Weber é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Este trabalho beneficiou-se de uma bolsa de “Estágio de Doutorando no Exterior” (SWE), concedida pela CAPES, realizado entre maio de 2004 e fevereiro de 2005, junto à Universidade Nova de Lisboa (UNL).

Endereço para correspondência:  
Rua Cambará, 584/210 – Bloco II  
86010-530 – Centro  
Londrina – PR  
jweber@sercomtel.com.br



31(2):135-154  
jul./dez. 2006

# OS DEVIRES DO TERRITÓRIO-ESCOLA: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens

**Andréia Machado Oliveira e Tania Mara Galli Fonseca**

**RESUMO** – *Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens.* O presente artigo propõe uma análise da escola em sua singularidade a partir de um paradigma ético-estético sobre a Educação. Tal abordagem concebe a escola como multiplicidade, uma vez que é constituída por uma trama rizomática de olhares e paisagens. A imagem da escola-paisagens perpassa o texto em um percurso que se inicia nos conceitos de plano, território e paisagem – formulados por Deleuze e Guattari –, chegando à noção de individuação proposta por Simondon. Seus contornos mutantes delineiam-se nos movimentos do ritornelo entre os planos estriados, perceptíveis e os planos lisos, imperceptíveis. A escola, como obra de arte, torna-se um posicionamento político calcado em experiências que desacomodam e abrem os devires da Educação.

**Palavras-chave:** *escola, paisagem, arte, devires.*

**ABSTRACT** – *The becoming of the school-territory: passages, agencies and their multiple landscapes.* This paper proposes an analysis of the school in its singularity based upon an ethic-aesthetic Education paradigm. Such approach understands the school as a multiplicity, once it constitutes a rhizomatic web of looks and landscapes. The image of landscapes-school is present throughout the paper and departs from Deleuze's and Guattari's concepts of plan, territory, and landscape, arriving at Simondon's individuation construct. Its mutating contours are outlined in the ritornello movements among the perceptible, fluted plans, and the imperceptible, smooth plans. School, as a piece of art, becomes a political position shaped by disaccommodating experiences leading to Education changes.

**Keywords:** *school, landscapes, art, changes.*

## Trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens

O presente artigo aborda a dimensão do devir na educação a partir da (in)visibilidade do território escolar, visando atingir sua singularidades e seu potencial de desterritorialização ao dar a ver o que ainda não se constitui como forma instituída. Desse modo, busca-se pensar o território escolar a partir da luta de forças que constituem as instituições: forças de produção e reprodução; moleculares, micropolíticas e molares, macropolíticas. De acordo com Gallo, “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (2003, p. 78). Travam-se lutas permanentes entre os processos instituídos e naturalizados, que buscam aprisionar o processo vital através de estratégias de normatização e de formas hegemônicas, e os processos instituintes, as forças de invenção de alteridade. Território, este, constituído por movimentos de ruptura com produção de subjetividades assujeitadas e de captura de produções de subjetividades livres.

Para tal, faz-se imprescindível, inicialmente, alguns esclarecimentos sobre qual concepção de território problematiza-se a educação. O foco não se delinea em definir características do território escolar generalizado, demarcando o que lhe pertence ou não; implica, todavia, em traçar como se delinham seus contornos espaciais e suas fronteiras. Interessam-nos os movimentos de constituição do território a partir da análise das singularidades de uma escola específica, investigando os efeitos de suas composições, isto é, suas paisagens geradas a partir de agenciamentos territoriais e individualizações sucessivas. Busca-se, na imanência do território, entrar no modo de existência que se apresenta ali, explicitando o imperativo agenciamento entre o meio e os seres individuados. O intuito de ver a escola a partir do seu território, mapeando seus trajetos e paisagens, nada mais é do que almejar ir além do visível, das formas estabelecidas, captando o invisível que as habita, o imperceptível que exige o deslocamento da percepção, propondo, a partir de princípios estéticos, fendas para modos de subjetivação abertos aos devires cognitivos e subjetivos, antes do que atrelados em preferências identitárias.

Portanto, não se pretende o resgate das origens de uma estrutura universal da instituição escolar, mas a atualização de um recorte admissível, que contém vários pontos de entrada, atravessados por fluxos de forças que pertencem ao plano de imanência de determinados acontecimentos escolares. O conceito de plano - platôs – concebido por Deleuze e Guattari (1992), consiste em uma superfície que se constitui pelas forças, pelas virtualidades que concernem ao que acontece e que, em determinados momentos, configuram-se em materialidades, gerando formas, isto é, um espaço-tempo constituído de determinadas forças em movimento. Busca-se visualizar a escola como efeito de uma captura de forças que lhe são contemporâneas e que constituem, simultaneamente, sua atualidade e sua virtualidade. Pensar como ela pode potencializar invenções

de realidades, uma vez que não se restringe em um modelo dado *a priori* que deve ser seguido, mas encontra-se em constante afronto com o inesperado, com o imprevisto que exige abertura às outras problematizações.

## **Desdobramentos do território-escola**

A imagem do território não é concebida como um recorte isolado por seus contornos, preso em identidades fixas. Refere-se, contudo, como dobra de um plano maior no qual está imerso, tornando-se suporte ativo de ambientes e paisagens existenciais. O conceito de dobra, sustentado por Deleuze (2005), mostra que não há como separar o dentro e o fora, as instituições e o social. Trata-se de um processo de transformação simultânea do fora e do dentro que revoga um corpo interior separado do social, uma vez que vê a interioridade como dobramento das forças do exterior. Os modos de subjetivação são considerados como invenções de um coletivo constituído nos agenciamentos do viver, isto é, os sujeitos e as instituições são vistos como efeitos, resultados dos jogos dos encontros entre formas e forças que habitam planos, territórios e paisagens.

Deste modo, propomos que há desdobramentos entre plano de sustentação, território constituído e paisagens emergentes: sobre um plano de superfície, criam-se territórios que geram paisagens. Nessa mesma linha, pode-se pensar que, sobre o plano da cidade, criam-se territórios, dentre eles os escolares, que geram paisagens cognitivas e modos de subjetivação.

O território não é o plano, mas um recorte – corte e crivo – que contém as virtualidades do plano. As paisagens não se apresentam análogas ao território, contudo, configuram-se como resoluções dos agenciamentos territoriais. Os sujeitos não se compõem em uma relação figura e fundo com a paisagem, mas constituem-se como puros efeitos da própria paisagem, produtos e produtores de atualizações de sua imanência. Planos, territórios, paisagens, sujeitos, configuram-se como dobraduras emergentes entre si, em uma composição onde nada pode ser visto isolado, mas como uma cadeia de desdobramentos das dobras. Em suma, busca-se pensar, portanto, e em última instância, como o plano da vida, o plano social, inscreve-se em certas dobras-fazerem das individuações escolares.

O território não é um simples local, dado *a priori*, em que fatos ocorrem. Ao contrário, é construído de forma dinâmica, junto com tudo que lhe acontece. O território-escola se constrói mesmo antes dos alicerces do prédio da escola, constrói-se já nas vontades de quem concebe a escola, no seu desenho arquitetônico, na geografia do local, na vizinhança que a recebe. Ainda, em seu espaço físico, nos encontros e desencontros que se efetuam, dos agenciamentos entre corpos, trajetos, ritmos, suores, odores, sons, forças que circulam pelo território. Distinguir os elementos de um território não é suficiente para

conhecê-lo. Torna-se necessário focar os modos como tais elementos se conectam, já que eles falam com maior eloquência sobre este território. Como Deleuze e Guattari colocam, “[...] não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (1997, p. 20).

As características são sempre definidas por um olhar congelado sobre uma certa composição que, entretanto, não se congela. Pode-se dizer, características definidas por um hábito do olhar que marca repetidamente o mesmo percurso. Todavia, ao sair deste olhar viciado, há uma dinâmica de duplo sentido no território: a mutabilidade tanto de seus elementos como também do deslocamento do lugar de quem os observa. O território-escola forma-se no encontro entre suas próprias proposições, juntamente, com as de quem o olhe, já que se espera escapar de representações fixas e ir na direção de vivências singulares que configuram formas a partir de percepções de espaço-tempo dadas nas experiências.

Podemos dizer, inclusive, que a familiaridade ou o estranhamento de quem olha gera-se mesmo antes de sua entrada na escola, mas também pelas histórias contadas a seu respeito, pelos anseios e medos projetados em tal imagem de escola. A constituição da imagem-escola procede por muitas entradas: um imaginário prévio, visitas ocasionais, proposições do próprio espaço, o tempo de convívio. Pode-se pensar em coexistência de uma massa-memória da escola que, como matéria orgânica molda-se no contato dos encontros, produzindo sentido e não apenas registro de representações. Na escola, a existência do imaginário demarca-lhe fronteiras não visíveis e traça seus contornos.

Partindo-se destes pressupostos e antes de penetrar no território-escola analisado, considera-se necessário elucidar o lugar de onde se percebe tal território-escolar: localiza-se no campo das artes visuais e da psicologia (áreas de atuação das autoras). O lugar da arte propicia experiências estéticas de invenções de mundos, de desconstruções de olhares clichês e de proposições de composições de outros espaços-tempos. A hibridização das áreas de arte e psicologia resulta na investigação de um modo particular de construção de realidades que exige um outro olhar sobre o espaço e tempo; levando-nos, neste caso, a conceber a escola como empilhamento de possibilidades de configurações singulares.

## **Modos de existência de certo território-escola**

O território-escola analisado se estabelece em um colégio privado religioso, num bairro central e urbano na cidade de Porto Alegre. Esta instituição tradicional foi fundada em 1904 e, desde então, já passou por diversas alterações em sua estrutura organizacional, estabelecendo-se, atualmente, como colégio privado de Ensino Fundamental e Médio, com cerca de três mil alunos. Sua estrutura física, todavia, permanece praticamente inalterada, conservando uma distribuição

espacial linear e segmentarizada em andares, corredores e salas. Tal distribuição, junto à sua grande dimensão, causa uma sensação de perda em um labirinto, sendo necessário um tempo de convivência para localizar-se espacialmente. Gerações após gerações transitam por aquele prédio, deixando suas marcas e sendo marcadas por ele.

Penetra-se na análise de tal território por um aspecto marcante no imaginário escolar: sua arquitetura com seus corredores extensos. Estes, presentes na maioria das escolas, apresentam-se nesta escola de maneira ininterrupta e interligada, dando-nos uma forte sensação labiríntica. Esse grande labirinto impõe-se de forma dominante causando impressões de um certo aprisionamento por seu excessivo percurso linear uniforme. Tal recurso linear formula uma imagem como se todos os trajetos fossem idênticos e levassem aos mesmos lugares, deixando-nos com saídas adstritas: salas após salas, portas após portas, sucessivamente. Entretanto, pelo fato de habitar este espaço por um longo tempo – cronograma escolar – somos forçados a perceber suas particularidades e aderências, tal como Alice, personagem do livro de Lewis Carol<sup>11</sup>, que se experimenta nos enigmas lançados ao percurso do seu labirinto: experimentamos-nos pequenos; em outros, somos grandes; em alguns, somos lentos; em outros, velozes.

Na escola, por exemplo, pode-se imaginar que, quando os alunos de séries avançadas percorrem os corredores das séries anteriores, podem sentir-se grandes, dando-se o inverso, quando pequenos percorrem os espaços de séries posteriores: sentem-se ainda menores. Quais seus reais tamanhos? Ou, ainda, quando saindo dos caminhos habituais, levados pela curiosidade ou descuido, deparam com lugares que não “pertencem” à escola, mesmo estando situados no mesmo prédio da escola, lugares esconderijos, refúgios, abrigos.

Proposições labirínticas, não lineares. O mesmo labirinto mostra-se como um outro; nunca visto. O próprio labirinto diferencia-se em sua extensão e abre lugares diversos, nos causando uma sensação de desnortamento, possibilitando escutar ecos em labirintos interiores. O labirinto-escola diferencia-se a partir dos modos singulares de percorrê-lo, já não podendo ser discriminado este corpo externo a nós e a nossas próprias percepções, isto é, ocorre uma impossibilidade de separar processos de objetivação e subjetivação. Assim, o labirinto não aparece como uma mera característica da escola, mas uma experiência subjetivada na escola. A escola, como a casa, é um lugar que, simultaneamente, nos habita e o habitamos, ou seja, ao objetivá-la, também nos subjetivamos. A escola, objetivada em nossa memória, constitui-se por marcas subjetivadas principalmente no plano de nosso inconsciente. Vivencia-se uma experiência estética, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, de construção de mundos particulares.

Portanto, os diversos modos, como os elementos do território-escola, conectam-se na percepção dos sujeitos, constituem os trajetos como experiência vivida, ultrapassando o plano das estruturas espaço-temporais vigentes como homogeneidades e universalidades. Os espaços habitados são mutáveis em

suas composições dependendo das contingências. Há um engano quando aceitamos que os trajetos estão dados, que os seguimos de forma indiferente, que não somos atingidos e que não criamos novos trajetos sobre os mesmos. Os trajetos determinam e são determinados por subjetividades, conforme o próprio Deleuze nos diz: “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (1997, p. 73). Observa-se que os trajetos de entrada e saída da escola não são os mesmos, ainda que estejam sobre o mesmo caminho. A luz que nele incide, os odores que o impregnam, o cansaço dos corpos, as alegrias e tristezas do dia, a pressa de chegar ou de sair, alteram a percepção do próprio caminho. As vontades e necessidades dos trajetos, e de quem por eles circulam, vão mapeando o território-escola em sua multiplicidade.

Nunca desvelamos a potência total dos trajetos, nunca damos o passo no mesmo lugar: o ritmo se diferencia, a distância, o local dentro do próprio trajeto. Todos passamos pelos caminhos existentes na escola, mas marcamos e somos marcados de maneiras diferenciadas. As pequenas diferenças não são aleatórias; são, todavia, possibilidades impressas em cada trajeto que despertam outros pequenos trajetos. Constantemente, na escola, descobrem-se novos esconderijos, caminhos que provocam encontros ou desencontros inusitados, habitações antes desativadas; e, dentro da sala de aula, outros arranjos formam-se com novos percursos. Os trajetos são de natureza imprevisível, constroem-se nas tensões do caminho. Eles nem sempre estão sob nossos pés. Eles pesam sobre nossas cabeças, tangenciam nossos membros, atravessam nossos corpos. Transitamos por multiplicidades de espaços e tempos que inventamos nos próprios trajetos. Alguns se tornam leves e aconchegantes; outros, pesados e difíceis.

Em alguns momentos, observa-se que os alunos chegam agitados e irritados por situações que ocorrem nos percursos das salas. Às vezes, ao contrário, entram sorridentes e abraçados. Por estarem na passagem entre um lugar ao outro, aproveitam para discorrerem sobre assuntos que não cabem em nenhum lugar demarcado, mas que fazem parte do universo escolar. E, mesmo dentro da sala de aula, quando mudam de lugar, deparam-se com trajetos diferenciados que ocasionam aproximações e distanciamentos desejados ou não.

Aponta-se, aqui, a necessidade dos atores educacionais de perceber a inexistência de unidade e uniformidade sobre os trajetos, e, ao contrário, a multiplicidade de composições perceptivas e modos de subjetivação. Coloca-se a necessidade de indagar que outros modos são possíveis de ocupação e circulação escolar, e que práticas pedagógicas consideram estes arranjos espaciais; questiona-se a veracidade do lugar que os sujeitos ocupam, buscando explorar lugares que nos causam estranhamento, sobretudo sobre os lugares que nós próprios ocupamos, uma vez que estes se mostram tão rígidos, unidirecionais e autoritários perante alternativas propostas a partir da multiplicidade de olhares.

O que queremos mostrar a partir do conceito de imanência do território e de seus modos de existência é que: a escola não é sempre a mesma.

## **Desvios do rizoma-escola**

Outro conceito que ajuda a fazer um corte na idéia de continuidade e mesmice dos corredores da escola investigada é o rizoma. A escola vista como um lugar que abriga heterogeneidades, espaços mutantes, alternativas de composição inesperadas, suscita-nos a pensar o território como rizoma. Um rizoma, segundo Deleuze e Guattari, constitui-se de

*sistemas a-centrados, redes de autómatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central (1995, p. 27).*

Trata-se de planos nos quais qualquer ponto pode conectar com outro, configurando-se uma rede promíscua que se alastra, sem um ponto fixo, sem ordem determinada, sem unidade fixa. São espaços constituídos por um princípio de multiplicidade que não busca unidade nem no sujeito nem no objeto, mas nos movimentos dos fluxos das redes que se configuram pelos agenciamentos entre sujeitos/objetos/lugares.

Estes sistemas a-centrados não visam negar a existência do centro como configurador de unidades, contudo auxiliam a pensar o centro incluso em um espaço composto por diversos centros ordenados de forma descontínua. Estes espaços sem estrutura central permitem construções desmontáveis e conectáveis que abrem ao finito ilimitado e ao descentramento tanto do espaço quanto dos sujeitos em seus papéis sociais.

O conceito de rizoma leva-nos a buscar, nas vivências da escola, desvios nos corredores lineares, bifurcações que se tecem no descuido das estruturas prontas e formas de aprendizagem que se configuram a partir das linhas de fuga. Isto é, o rizoma-escola se impõe constantemente no cotidiano escolar, mesmo sendo negado pelas práticas que almejam uma padronização da escola. A escola acha-se constantemente tendo que dar conta de sua estrutura rizomática que escapa a um olhar molar e majoritário. Assim, manifestam-se certos modos de viver na escola que se abrem às práticas imperceptíveis pelo olhar veloz, aos sons inaudíveis pelo compasso automatizado dos gestos e das falas prontas, e aos intervalos vazios e caóticos que são negados pelas formas totalitárias, ou seja, a uma dimensão imperceptível, contudo a uma presença real.

## Jogos (im)perceptíveis dos espaços lisos e estriados

Como captar, então, esta dimensão que se faz imperceptível do território-rizoma-escola? Talvez seja considerando, primeiramente, exatamente isso: que o território é composto por uma dimensão perceptível e outra imperceptível (que nos escapa constantemente), que há dois níveis no território, sendo cada um regido por leis próprias, já que se referem às naturezas diferentes. Deleuze e Guattari (1997) apontam a possibilidade de movimentar-se pelo território através de suas distintas dimensões. Pelas dimensões, transita-se em um nível macro, instituído, perceptível, e, em um outro micro, muitas vezes, imperceptível. No macro, o território apresenta-se institucionalizado, uma vez que já tem uma língua própria, uma linguagem instituída, um plano de organização e desenvolvimento regido por um aparelho disciplinar e de controle, dentre outros. No micro, age um contra-discurso que visa experimentar um espaço pedagógico em que se desterritorializa o modo de subjetivação em jogo.

Tais dimensões, macro e micro, produzem uma tensão no território-escola por onde pulsa a vida. Uma vontade de eternidade, de conservação do *status quo*; e, outra, de destruição do presente que afirma o mesmo, de busca de novos trajetos. Como em Nietzsche (2001), uma tensão de vida entre a vontade de verdade que nos forma e a vontade de poder que nos liberta ao nos lançar no caos. Visualmente, é como se o mesmo território fosse constituído por dois espaços diferenciados. Um espaço estruturado, já marcado, estriado; e, outro, liso, cheio de potencialidades a serem atualizadas. Tal visualização de espaço estriado e liso é aludida por Deleuze, Guattari, quando apontam a distinção entre estes espaços, bem como sua interdependência:

*[...] devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. [...] Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso, materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas (1997, p. 180; 185).*

São dois planos sobre o mesmo território, sendo que em cada espaço está implícito o outro: não se pode estriar se, em algum momento, não existiu um espaço liso; assim como o espaço liso não é imaculado e não se conserva *in aeternum* sem estriamentos. Pode-se dizer que o espaço liso é a potência de desterritorialização do território, a capacidade de perder-se, de misturar-se para achar-se novamente em outro estriamento não experimentado; é a capacidade de criação.

O território-escola estriado exige a reconhecimento, as normas estabelecidas para serem cumpridas, o currículo, os papéis definidos (funcionários, professores, alunos e pais), as avaliações quantitativas (ou mesmo as qualitativas podem ser controladoras, quando não há um claro explicitamento dos códigos de

avaliação); necessidades para conservar-se o território como tal. Entretanto o estriamento não se dá apenas na cobrança do cumprimento das coisas de maneiras fixas, mas também na expectativa de que elas serão cobradas: os alunos realizam algo esperando a avaliação quantitativa, os pais aguardam certas atitudes a serem cumpridas pelos professores e funcionários, os professores já estipulam previamente formas de aprendizado.

Há uma tradição naturalizada dos modos de fazer, um caminho já trilhado por onde seguir, um certo “não saber fazer de outra maneira”. Assim, mesmo em um espaço ainda não assinalado, já existem marcas invisíveis que conduzem suas direções. A escola não é um espaço liso imparcial, uma vez que nos encontramos sempre sobre um espaço estriado que nos protege do caos, da desagregação que é imanente ao plano micropolítico da própria escola.

O território-escola liso não vai dar-se sobre o nada, sobre a ausência de um estriamento, mas sobre o próprio estriamento. O liso não é o limpo, mas um afrontamento com o caos, uma perda, momentânea, do contorno do estriamento. Deparar com o liso é tentar ultrapassar as marcas prontas, criar outros trajetos, deixar-se capturar pela proximidade do momento, ficando sem foco a forma-escola. Como Deleuze e Guattari falam ao remeterem-se a Cézanne:

*Cézanne falava da necessidade de já não ver o campo de trigo, de ficar próximo demais dele, perder-se sem referência, em espaço liso. A partir desse momento pode nascer a estriagem: o desenho, os estratos, a terra, a ‘cabeçada geometria’, a ‘medida do mundo’, as ‘camadas geológicas’, tudo cai a prumo... Sob pena de que o estriado, por sua vez, desapareça numa ‘catástrofe’, em favor de um novo espaço liso, e de um outro espaço estriado (1997, p. 204).*

O liso contém a escola como obra de arte; não se pode ter uma escola em constante afrontamento com o caos, entretanto também não se pode estar sempre pelo estriado, uma vez que o caos não pára de afrontar. Em contrapartida, a presença do liso é a potência de diferir, de criar, de contágio do caos, de não reprimir as forças da vida. Faz-se necessária uma experiência estética para mover-se pelo espaço liso. Demarca-se o território justamente no devir-expressivo, na emergência das qualidades próprias como cores, odores, sons, manchas, luzes e outras. A configuração do território-escola só pode ser dada a partir de princípios estéticos. De acordo com Deleuze, Guattari:

*O território seria o efeito da arte.[...] Não no sentido em que essas qualidades pertenceriam a um sujeito, mas no sentido em que elas desenham um território que pertencerá ao sujeito que as traz consigo ou que as produz. [...] as marcas territoriais são ready-made. De qualquer coisa, fazer uma matéria de expressão (Deleuze e Guattari, 1997, p. 123).*

A arte atribui expressividade às qualidades da matéria. Não é impor uma forma à matéria, mas tornar expressiva a própria matéria, ou seja, não é taxar uma

identidade à matéria, mas atualizá-la em sua contingência. Isto é, conferir um caráter mutante às marcas da escola a partir de suas qualidades. Observa-se que a partir de experiências artísticas os sujeitos adquirem uma construção estética da escola. Há necessidade de expressão, de sentido; em contraponto, há imposições do senso comum e dos estereótipos.

No espaço liso, compomos escolas invisíveis. Fazendo alusão ao livro *As Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino (1990), há inúmeras escolas dentro da mesma. Torna-se impossível uma identidade única, uma vez que, ao mover-se pelas qualidades expressivas, aparecem diversas identidades. Cada conjunto de qualidades configura uma escola. Como nas cidades que o personagem Marco Pólo cria (sem origens, mapas sem chegadas) cada uma tem um nome (todos femininos) com suas singularidades imperceptíveis a um viajante desatento. A cidade *Olívia* emerge de uma sensação no espaço liso e configura-se com suas particulares qualidades. Poder-se-ia, também, designar distintos nomes para as escolas com as quais nos relacionamos no cotidiano. A escola torna-se plástica no espaço liso.

Em contraponto, o espaço estriado pode estar relacionado às normas escolares. De acordo com Cangüillem (1982), abordando o normal e o patológico, inexistente a ausência de normas. Nesse sentido, não se pretende uma escola sem normas, o que seria inviável. Contudo sabemos que, se ficamos sempre sobre os mesmos estriamentos, cumprindo as mesmas normas, estas nos tiram a potência e inibem a expansão da vida. A reprodução contínua sobre o estriado provoca uma paralisia diante dos obstáculos, uma incapacidade de opor-se ao poder, ficando aprisionado dentro de sistemas determinados. Na escola estudada, tradicional, nota-se que em muitos momentos perde-se a capacidade normativa ao apresentar deficiência de instituir normas diferentes sob novas condições; uma inépcia de renormatizar, de diferir, de mudar situações específicas que não funcionam mais. São carências da habilidade de conexão, de afectar e de ser afectado em um sistema restritivo. A criação de normas é da ordem da autonomia, ou seja, atitude de discutir normas vigentes e invenção de outras pertinentes às novas contingências com toda sua adversidade.

Nesse sentido, torna-se secundário um juízo de valores sobre as normas em si, mas é necessário um questionamento de como se formam, de como se agenciam de maneiras diferenciadas. O território é formado por agenciamentos que reterritorializam, normatizam, estriam e estratificam, mas também que desterritorializam e provocam transgressões. Cabe-nos indagar como se dá esta constituição do território, que tipo de movimento está presente entre os agenciamentos que territorializam e que desterritorializam, como se dá a passagem entre os planos lisos e os estriados? Novamente, a abordagem não se dá sobre as características, sujeitos, tipos de normas, mas sobre o modo como todos esses elementos compõem e constroem o território-escola.

Percebe-se que propostas pedagógicas já trazem abertura – ou não – para o liso, para a autonomia. Há fazeres dentro da escola que propiciam movimentos

pelos planos lisos e estriados e outros que condicionam a um determinado resultado. Fazer que permite contatos com o desconhecido, com o caos, com a desorganização como processo de construção do conhecimento. O teórico-escola está sempre se formando a partir de seus fazeres que o restringem ou o expandem.

## **Movimentos do ritornelo**

Se consideramos o território em constante formação, há dinâmicas, movimentos que constroem o território. O movimento proposto no presente artigo como construtor do território-escola denomina-se ritornelo. Ritornelo é um conceito elaborado por Deleuze e Guattari (1997), que concebem a formação do território de modo triádico, considerando o caos presente e atuante. A escolha pelo ritornelo ocorre devido às próprias experiências que as autoras já trazem – artes, educação e psicologia. Percebe-se o ritornelo nos fazeres da arte e nos processos de subjetivação. Neles o ritornelo torna-se visível; ensinar artes, em particular, é um ritornelo: um processo que se inicia por contágio com as qualidades da matéria, por um deixar-se levar, por um querer entregar-se; após, por uma necessidade de formar algo, de ter um em-casa para poder construir algo; e, enfim, que este em-casa tenha portas e janelas para que o mundo entre e requeira a saída novamente. Ensinar arte somente ocorre em um processo de desconstrução e construção em que não se pode ter um resultado definido a ser atingido. Não se ensina a fazer arte, somente se pode fornecer noções da técnica e indicar caminhos do ritornelo. Esclarecemos que apontamos a presença do ritornelo exclusivamente na arte por ser nosso campo de conhecimento, entretanto afirmamos que o ritornelo também encontra-se em outros domínios do fazer-conhecer.

Segundo Deleuze e Guattari (1997), há três momentos sucessivos na evolução do ritornelo: no primeiro, o caos é um imenso buraco negro no qual estamos imersos em afectos que não conseguimos discernir, mas somos afectados por um centro frágil e incerto. No segundo, construímos um em-casa, traçamos um círculo na tentativa de organizar um espaço limitado e seguro, sendo que o em-casa não preexiste, é algo do buraco negro que se tornou um em-casa. No terceiro, somos lançados para fora do em-casa a fim de que possamos construir novos em-casa. O ritornelo produz e é produzido pelos agenciamentos que constituem os territórios:

*Sublinhou-se muitas vezes o papel do ritornelo: ele é territorial, é um agenciamento territorial.[...] Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso afronta e concorre no ritornelo (Deleuze e Guattari, 1997, p. 118).*

As três formas de agenciamento estão sempre presentes em um território, sendo três os momentos do ritornelo: o infra-agenciamento é o movimento de agrupamento para se dar forma a algo, em que alguns elementos de um plano direcionam-se em movimentos pré-territoriais, concentrando-se em um foco para enfrentar as forças do caos. Nem tudo afeta tudo, há uma atração, uma tendência, um contágio, algo que produz uma consistência; o intra-agenciamento é como os componentes conectados agenciam-se e organizam-se, consolidando uma forma, um repouso amigável. O em-casa são as conexões que se consegue estabelecer com o caos produzindo território a partir das matérias expressivas. O interagenciamento é a necessidade de devir do território, o que, paradoxalmente, consolida-o e abre-o a outros agenciamentos, um movimento de desterritorialização através do material, uma vez que transita pelo plano de consistência e de desenvolvimento. Ritornelo é o ato de fazer trajetos criando um território e suas paisagens.

No território- escola, estes três momentos do ritornelo também sempre estão presentes, mas nem sempre atuantes: em alguns momentos, acontecimentos ficam apenas potencializados, direcionados para ocorrer, mas não conseguem formar algo, gerar um em-casa; em outros momentos o em-casa perde seu vigor ao enrijecer-se em um contorno que deveria ser poroso e maleável à presença do fora, impedindo o terceiro momento que é direcionar-se e abrir-se a outros agenciamentos. Em outros momentos, ao contrário, o ritornelo torna-se atuante, potencializando o território, já que ele é, na realidade, um ato que territorializa e desterritorializa a partir de marcas qualitativas impressas no território. O ritornelo atua de acordo com as qualidades do território-escola, gerando assim inúmeras configurações, individualizações.

As marcas qualitativas são próprias de cada território. No território-escola apresentado, detém-se sobre: a sonoridade da voz dos professores, os barulhos internos (oscilam entre momentos de descanso e de extrema elevação do som pelo grande número de pessoas que circulam) e externos à escola (encontra-se em um local central urbano), os espaços vazios entre os corpos (amplos devido a dimensão da escola e estreitos devido ao elevado número de alunos por turma), os cheiros das pessoas e dos alimentos, um grito de uma criança, os ritmos dos fazeres e entre outras marcas.

Os infra-agenciamentos, intra-agenciamentos e inter-agenciamentos não ocorrem de forma fortuita e nem de forma casual. Há inúmeras maneiras de dar-se, ou não, um em-casa, um intra-agenciamento. Na sala de aula, não basta o professor fechar a porta e os alunos sentarem, ele tem que ir demarcando o território com sua fala, com seu ritmo de andar e gesticular, com a inclusão dos alunos, com o reconhecimento de elementos familiares, com o afecto das forças que passam naquele momento. Sendo que este em-casa vai se determinando pelas qualidades presentes naquele território: o ritmo dos alunos (se estão na primeira hora de aula, se vieram do recreio), da empatia entre as pessoas, da temperatura do dia, das expectativas entre todos, dos estados emocionais.

A sala de aula é um grande em-casa, um intra-agenciamento formado devido a inúmeros fatores em um contingente determinado. Entretanto, ela também é um infra-agenciamento que potencializa afetos variados em cada em-casa já trazido a este encontro. Ainda, pode vir a ser um inter-agenciamento, uma vez que provoca aberturas no em-casa a outros agenciamentos. Para que ocorra um agenciamento territorial, os três momentos – infra, intra, inter – têm que estar presentes, mesmo que em intensidades diferenciadas.

## **Múltiplas paisagens do território-escola**

Nesse sentido, não se pode conceber o território-escola a partir de uma unidade, mas sim da multiplicidade de seus agenciamentos territoriais. Tais agenciamentos vão produzindo diversas configurações sobre o território, assim gerando múltiplas paisagens. A produção de subjetividade não está na unidade da escola, mas na multiplicidade de suas paisagens; não se encontra no indivíduo, recortado e blindado, mas na multiplicidade do fora que produz presença, ou melhor, a emergência de outros “eus” em cada paisagem por onde cruza o indivíduo (dentro e fora da escola). Busca-se não se fechar em uma unidade escola, mas entender que as subjetividades se constituem a partir da estética do território escolar, ou seja, da composição de suas múltiplas paisagens.

Inexiste a escola composta só pelas salas de aula, só pelo pátio, só pelos professores e alunos. A escola é composta por uma multiplicidade de paisagens: paisagem-pátio, paisagem-biblioteca, paisagem-salas de aula, paisagem-corredores, paisagem-laboratórios, paisagem-rua, paisagem-imaginários, sendo que em cada uma emerge um “eu” atualizado, necessário para atuar naquela paisagem e capaz de modificá-la. O indivíduo não é autônomo à paisagem, não a habita de forma indiferente, não é o mesmo indivíduo que passa por todas. O território-escola é composto por uma multiplicidade de paisagens que provocam a emergência de múltiplos indivíduos em cada indivíduo. Nota-se que na escola analisada há inúmeras paisagens em locais diversos, mas também há inúmeras paisagens sobre o mesmo local. A paisagem-sala de aula pode diferenciar-se, ou não, da paisagem-laboratório de informática, bem como pode haver diversos tipos de paisagem-sala de aula. Há multiplicidade de paisagens das quais emergem indivíduos, como seus efeitos.

Observa-se que a paisagem-laboratório de informática, em muitos momentos, assemelha-se demais à paisagem-sala de aula, apesar de toda sua diferença espacial e técnica. Os elementos pedagógicos apresentam-se agenciados da mesma maneira configurando uma mesma paisagem. Somente a mudança de local não basta para ter-se uma outra paisagem. Pode-se, ao contrário, sobre a mesma paisagem-sala de aula alterar-se em diversas, pela mudança de professor e/ou de proposta pedagógica. Sobre o mesmo local conectam-se os elementos de maneira diferenciada. Como Deleuze e Guattari nos dizem:

*A geografia não se contenta em fornecer uma matéria e lugares variáveis para a forma histórica. Ela não é somente física e humana, mas mental, como a paisagem. Ela arranca a história do culto da necessidade, para fazer valer a irreduzibilidade da contingência. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um 'meio' [...] (1992, p. 125).*

Ainda, assim como o território, as mesmas paisagens são percebidas de maneiras diferenciadas. Francisco Varela corrobora com tal idéia: “A realidade não é projetada como algo dado: ela é dependente do sujeito da percepção, não porque ele a ‘constrói’ por um capricho, mas porque o que se considera um mundo relevante é inseparável da estrutura do percipiente” (2003, p. 79). Por mais aberta que seja uma paisagem, um aluno pode achá-la fechada, sem entradas, chata; outro, enxergá-la atraente e interessante. Coexistem múltiplas paisagens na mesma paisagem, uma vez que sua estrutura está diretamente ligada à estrutura (linguagem, cultura,...) de quem a compõe.

Na paisagem não há um recorte entre os corpos e o lugar, uma vez que corpos configuram paisagens, bem como paisagens contornam corpos. Mencionando Cézanne, não somos nós que entramos nas paisagens, mas são as paisagens que entram em nós. Quanto mais penetrarmos nas paisagens-escola, mais nelas nos perderemos como afirmação de um eu idêntico. Quanto mais paisagens invisíveis descobrimos, mais “eus” ocultos presenciamos, isto é, existência de “eus” admissíveis, conforme haja realidades vivenciadas; inúmeras realidades possíveis de acordo com quantos domínios de validação se tenham.

Visualizar paisagens que explicitam as forças que as atravessam, as relações que as determinam e os seres que as habitam. Para abarcar o contorno do corpo, do indivíduo, é preciso compreender a paisagem que o tangencia, ou melhor, que o constitui. Busca-se uma educação que vai além do contorno da forma, da definição, da formatação, do organismo. Uma educação que se abre à transmutação do corpo, à afecção, à contaminação como composição; à permanência nas paisagens.

## **Devolvendo o indivíduo à paisagem**

O desdobramento da escola em plano, território e paisagens estende-se, ainda, até o indivíduo. Neste sentido, Simondon também nos ajuda a compreender indivíduo e paisagem de modo integrado. Ele concebe o indivíduo como efeito das paisagens que o abrigam a partir do seu conceito de individuação. Coloca que as divisões que fazemos entre forma e matéria, indivíduo e meio, nos impossibilitam de captar o movimento de individuação pelo qual o indivíduo se constitui. Isto é, novamente, há inexistência do corte entre o exterior e o interior, uma vez que nossos corpos aparecem apenas demarcados por uma

membrana porosa que nos liga à mesma atmosfera do meio. A multiplicidade exterior também nos habita, já que o contorno do indivíduo não passa de dobras do fora que o forma, isto é, o indivíduo pertence à paisagem.

Pensar a educação a partir de Simondon é devolver o indivíduo à sua paisagem, é compreender que o indivíduo não é autônomo ao lugar que habita. Seu contorno não se define apenas por sua forma, mas também pelo espaço que abriga tal forma, com seus vazios e forças. Assim, o indivíduo também não é sempre o mesmo: é mutante ao interagir por onde passa. A paisagem não é mero receptáculo; é ativa na constituição do ser. O aluno, mesmo uniformizado, altera de cor, de expressões, de postura por onde passa na escola. Tais variações podem ser brevíssimas ou, ao contrário, duradouras – por sua intensidade e/ou assiduidade – construindo novas estruturas, novos agenciamentos territoriais.

Entretanto Simondon mostra que não basta abarcar o indivíduo e sua paisagem, faz-se necessário ainda inverter a relação de compreensão entre ambos: partir da paisagem ao indivíduo, da escola aos sujeitos. Esclarece que se deve “conhecer o indivíduo pela individuação muito mais do que a individuação a partir do indivíduo” (2003, p. 100). Ele concebe o indivíduo a partir da individuação, ou seja, a partir de uma ontologia que pondera o ser não como único, pronto e isolado, mas como algo que está sempre se tornando. O princípio de individuação abrange o humano e o inumano através de um processo de dessubjetivação constante que ocorre por meio de resoluções de nós problemáticos em determinados momentos de saturação. Contingências pelas quais o indivíduo não pode ser mais o mesmo e constrói um outro em si; ou seja, para aquela paisagem vivenciada torna-se imperativo um outro elemento composicional.

Portanto, um processo dinâmico que não permite o congelamento da forma, do corpo fixo – uma vez que este se satura e transforma-se continuamente – estando em permanente diferenciação de si mesmo. Observa-se que as exigências do convívio escolar já obrigam professores e alunos a adquirirem posturas diferenciadas de acordo com as situações: um professor pode ser jocoso em uma turma e sério em outra devido às diferentes características dos alunos. Contudo esta diferenciação limita-se a uma postura que, muitas vezes, torna-se um perfil rígido e, raras vezes, extrapola-se para o conteúdo, para avaliação e para outras possibilidades de ordenação pedagógica. Constatou-se que na escola citada, majoritariamente, os indivíduos escolares guiam-se por tendências identitárias de reafirmar e de reconhecer as mesmas características marcadas (“fulano é assim...”), e evitar processos de dessubjetivação que proporem maneiras diferenciadas de agir.

Para Simondon, a individuação antecede ao indivíduo, ela situa-se já em um plano pré-individual, como ele próprio refere: “ela deve ser situável, determinável em relação ao ser, num movimento que nos levará a passar do pré-individual ao indivíduo. [...] Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual”

(Simondon apud Deleuze, 2002, p. 2). Faz-nos perceber que o indivíduo contém e está contido em uma dimensão pré-individual. Visualizando na paisagem, o pré-individual pode configurar-se como uma paisagem lisa a ser estriada, um deserto a ser povoado, um momento escolar a ser concretizado. Sendo que, sempre de acordo com as singularidades já pertencentes à paisagem. Cada terra, plano, território tem suas propriedades e virtualidades que nos permitem certas configurações estéticas.

Na escola, a noção do pré-individual ajuda os atores educacionais a rever relações pertinentes à sala de aula. Ela pode ser pensada como um plano pré-individual, uma paisagem virtual inexaurível de onde indivíduos emergem. Indivíduos não identitários, mas indivíduos possíveis naquela paisagem. O “quietinho” pode aparecer falante; o extrovertido, ouvinte. Claro que há sobreposições insistentes de características majoritárias, mas também existem possibilidades minoritárias aguardando para serem atualizadas. Mas como ativar as minoritárias existentes no pré-individual? Cada elemento novo: professor, aluno, material didático, uma fala, uma imagem, uma situação, pode alterar a paisagem, ou não. A paisagem da sala de aula é pré-individual latente e, ao mesmo tempo, individuação e indivíduo. É perceber que não habitamos casualmente certa paisagem, mas que configuramos a paisagem como elementos integrantes e ativos, que se localizam autorizando ou não a passagem de forças; é mapear os inúmeros trajetos de desacomodação destas múltiplas paisagens movendo-se com corpos sem raízes verticais a fim de liberar as forças subjetivas que estavam trancadas e traçar novos caminhos. É, estar sem raízes, sem ponto fixo, olhar a paisagem como estranha a nós mesmos que, como Cézanne bem nos mostra, a qualquer deslocamento altera-se totalmente invocando novas configurações e resoluções.

Nesse processo de individuação, o indivíduo é devolvido à sua dimensão pré-individual, provocado a sair do uno e a entrar no múltiplo; sair do lugar é aceitar o desequilíbrio do andar. Abre o ser aos devires da paisagem que o habita. Como coloca Simondon, “[...] A individuação deve ser apreendida como devir do ser, e não como modelo do ser que esgotaria sua significação” (2003, p. 106). Talvez, ainda, abrir-se ao devir seja suportar essa natureza pré-individual, que se conserva no indivíduo como nascente de novas individuações. É suportar o afronto do pré-individual que nos tira a ilusão de eternidade e remete-nos à transitoriedade.

Para concluir, faz-se pertinente uma compreensão estética na escola que propicie o indivíduo enxergar-se a partir da paisagem; que ela funcione como um espelho pelo qual o indivíduo depara com sua multiplicidade. Deleuze, Guattari apontam: “A paisagem vê. É o enigma (freqüentemente comentado) de Cézanne: “o homem ausente, mas inteiro na paisagem” (1992, p. 219). A experiência estética dá-se no momento em que a multiplicidade do fora, da paisagem, da escola, da aula, desperta a multiplicidade do indivíduo sem ser uno, mas singular.

Simondon entende que “[...] primeiro, existe o princípio de individuação; em seguida, este princípio opera em uma operação de individuação; por fim, o indivíduo constituído aparece” (2003, p. 100). Talvez, possa-se estender a Deleuze que aponta, no movimento do ritornelo – primeiramente uma disposição – uma tendência para algo ocorrer; após, uma operação de territorialização; e, posteriormente, com o território definido, abre-se aos devires da desterritorialização. Considerar estes princípios dentro da educação evidenciando possibilidades de devires como meio construtor do ser, como capacidade de diferenciar-se de si próprio, ou seja, de resolver-se diferenciando-se nas passagens das paisagens.

Que a escola seja um lugar de descobertas; que politicamente a educação faça amizade com o caos, a fim de ultrapassar o senso comum e os clichês, que calam problematizações; que a educação não seja a permanência no plano da forma que exclui os devires. O território-escola é formado não apenas por um plano de organização e desenvolvimento que visa à concretização e conservação da forma, entretanto, também, por um plano de consistência que desencadeia devires ao escrever, pintar, compor, ler, falar, brincar. Devir como meio de estar, continuamente, tornando-se. Compondo e recompondo paisagens até chegar-se onde as paisagens não agüentam mais, onde as paisagens saturadas.

Buscar uma educação voltada para os devires é um posicionamento político – uma política dos devires – baseado em uma ética que só pode ser concebida, juntamente, com a estética. Onde há uma ética da existência, coexiste uma estética da experiência implicada nas ações do cotidiano. Com isso busca-se despertar experiências ainda não vividas, trajetos não percorridos, paisagens não vistas, conversas não faladas, vontades não concretizadas. Conceber a escola a partir de paradigmas ético-estéticos é pensá-la como obra de arte. Através da arte pode-se desacelerar o cotidiano, produzindo outras dimensões do tempo e habitando o plano dos devires. A arte propõe novas experiências e outros modos de viver. Ela nos alforria do presente do qual se quer livrar, criando-se outros diferentes a partir de seu processo de autocriação.

Ainda para finalizar, pensar a escola como obra de arte consiste em deslocar, insistentemente, o próprio pensamento sobre a Educação. É procurar investigar a partir de seu funcionamento, os mecanismos implícitos que faz pensar, sentir e fazer. Para isso, visamos distender ao máximo o evidenciável – território-escola –, chegando ao limite que possibilita a transgressão e o surgimento do inesperado, rompendo com a dialética da afirmação e da negação. Chega-se à multiplicidade de paisagens que evoca virtualidades imanentes. Desse modo, desloca-se o ser de si mesmo, propondo-o como invenção e constituição de paisagens existenciais. Ser gerado nas dobras do fora, não restrito aos seus contornos, já que está transversalizado pelos fluxos de força, pelos desejos e pelo tempo.

## Notas

1. Caroll, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Ed. Ática, 2002.

## Referências

- CANGUILLEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução Maria Thereza C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CALVINO, Í. *As cidades invisíveis*. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- DELEUZE, G. *El pliegue: Leibniz y el barroco*. Tradução José Vázquez. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e Clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Conversações 1972 - 1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 1997. v. 4.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995. v. 2.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.
- ERNST, B. *O espelho mágico de M. C. Escher*. Tradução Maria Gonçalves Koller. Singapore: Editora Taschen, 1991.
- NIETZSCHE, F. *Estética y teoría de las artes*. Tradução Agustín Sánchez. Madri: Editorial Tecnos, 2001.
- GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SIMONDON, G. A Gênese do Indivíduo. In: *Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto*. São Paulo: Hucitec/EDUC, 2003.
- VARELA, F. O Reencantamento do Concreto. In: *Cadernos de Subjetividade – O Reencantamento do Concreto*. São Paulo: Hucitec/EDUC, 2003.

Andréia Machado Oliveira é professora e artista plástica, mestre em Psicologia Social e Institucional/UFRGS e doutoranda em Informática na Educação/UFRGS. Integrante dos grupos: Modos de Trabalhar, Modos de Subjetivar/UFRGS; e NESTA/UFRGS/UFRGS.

Endereço para correspondência:  
Otto Niemeyer, 2417/115 – Camaquã  
91910001 – POA – RS  
andreiao@cpovo.net

Tania Mara Galli Fonseca é professora do Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e em Informática da Educação da UFRGS. Doutora em Educação/ UFRGS. Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa/UL, Portugal.

Endereço para correspondência:  
Rua Campos Salles, 262 – Boa Vista  
90480030 – POA – RS  
tfonseca@via-rs.net



31(2):155-170  
jul./dez. 2006

# FAMÍLIA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: os meandros de uma relação

Maria Alice Nogueira

**RESUMO** – *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.* O artigo aborda as tendências contemporâneas de intensificação das interações entre a família e a escola e a ampla visibilidade social desse fato. Examina os fatores que estão na origem de tal movimento, a saber: de um lado, as mudanças sofridas, na contemporaneidade, pela instituição familiar e, de outro, pelo sistema escolar. Ressalta ainda algumas características de que se reveste hoje a relação família-escola e chama a atenção para o risco de se tomar a idéia de “parceria”, entre essas duas instâncias de socialização, como uma evidência inquestionável. Para tanto, defende a necessidade de se problematizar o fenômeno à luz de pressupostos sociológicos que apontam para as diferenças entre as famílias pertencentes a diferentes meios sociais.

**Palavras-chave:** *relação família-escola, parceria escola-família, envolvimento parental.*

**ABSTRACT** – *Family and school in contemporary times: the meanders of a relationship.* The article approaches the contemporary tendencies of intensification of the interactions between family and school and the wide social visibility of this phenomenon. It examines the factors that are in the origin of this movement, as it is known: the changes in the institution of family in contemporary times on one hand, and in the school system on the other hand. It also emphasizes some characteristics involved in the current family-school relationship and calls attention to the risk of taking the “partnership” idea among those two socialization instances, as unquestionable evidence. Finally, the paper argues for the need to problematize this phenomenon with sociological findings that point out the differences among families belonging to different social environments.

**Keyword:** *family-school relationship, family-school partnership, parental involvement.*

## Um movimento crescente de interseção e sua visibilidade social

Temos assistido, nos últimos anos, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos<sup>1</sup>, à formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento da participação e da cooperação entre as famílias e a escola. Menciono apenas e rapidamente alguns poucos exemplos mais salientes. O estabelecimento, em 1994 pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*). A criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos<sup>2</sup>. O lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola”. A designação, em 2002, pela Comunidade Européia, do dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*. Basta, portanto, um rápido giro internacional para concluir que a integração entre as famílias usuárias e os sistemas de ensino “adquiriu uma tal visibilidade que se diz mesmo estar na moda” (Diogo, 1998, p. 88).

O Brasil não ficou alheio a essas tendências mundiais; também aqui, temos presenciado iniciativas governamentais que vão na mesma direção. Reporto-me aqui às duas que maior repercussão tiveram junto à população, a saber:

a) em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino<sup>3</sup>. A programação do evento deveria ficar a critério de cada estabelecimento, mas o espírito da proposta era de que se estabelecesse, nesse dia, um trabalho em parceria com os pais. Além de um *kit*, contendo cartaz, folder, adesivos da campanha etc., o MEC distribuiu, nas escolas públicas, uma cartilha intitulada *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*, que fornece sugestões de como as famílias podem, no cotidiano doméstico, contribuir para a formação dos filhos, em casa, por meio de atividades de extensão da sala de aula (cf. Silva, 2006);

b) entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o mesmo Ministério da Educação veiculou, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio<sup>4</sup>.

Em todos os casos, ao que parece, a razão principal das ações estatais associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência<sup>5</sup>. No entanto, no Brasil, ainda faltam estudos e evidências empíricas suficientes de tal fenômeno. De um modo geral, a questão é aludida por pesquisadores que analisam os resultados das avaliações educacionais (cf. Soares e Collares, 2006; Franco, 2001). Algumas conclusões genéricas desses autores tomam geralmente por base os dados obtidos nos questionários contextuais do SAEB, embora reconheçam suas limitações, na medida em que os dados são obtidos através dos alunos (e não diretamente dos pais) e se restringem a alguns poucos temas, privilegiando a comunicação oral em família, para falar apenas dos problemas principais.

Olhando do ponto de vista da sociedade civil, encontram-se hoje, igualmente, bastante difundidos uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. É crescente o número de estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros que integram a seus projetos político-pedagógicos iniciativas que abrem aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas.

Quanto às famílias brasileiras, sondagem realizada pelo IBOPE, em dezembro de 2000, com base em consulta a duas mil pessoas de todo o País, revelou que 97% dos pais ouvidos se disseram favoráveis a visitas frequentes à escola dos filhos; 93% acham importante acompanhar a vida escolar da prole e pedem pelo menos oito reuniões anuais com os professores<sup>6</sup>. Na França, uma sondagem realizada pelo IFOP, em 1998, revelou que sete em cada dez pais se declaravam dispostos a participar da vida do estabelecimento de ensino<sup>7</sup>. Na Suíça, mais de 50% dos pais pesquisados se disseram dispostos até mesmo a fazer, eles próprios, cursos para melhor se preparar para exercer o papel de “pais de aluno” (cf. Kellerhals e Montandon, 1991).

Tudo isso significa, por um lado, que as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, e que começam a enxergar essa participação como um direito democrático. Por outro, significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar tal envolvimento e de criar mecanismos para que ele se viabilize.

Dessa forma, parece-me duvidosa a tese – formulada e defendida por alguns sociólogos anglo-saxões – de que a emergência e o desenvolvimento da participação parental tenham sido um movimento desencadeado e patrocinado pelo Estado (de cima para baixo), como resposta a uma suposta

“crise de legitimação” estatal, visando obter apoio público<sup>8</sup>. Teria o Estado poder de suscitar condutas tão acentuadas – e afetas, sobretudo à vida privada e à esfera doméstica – por parte das famílias? Não seria mais plausível pensar que se trata de ações que visam estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos nocivos em termos de desperdício de recursos públicos?

É preciso, entretanto, esclarecer que – do ponto de vista científico – não é possível, no estágio atual das pesquisas, estabelecer relações inequívocas entre a implicação familiar e o desempenho escolar. Como especialista no assunto, Montandon adverte:

*Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações, comunicação entre pais e mestres, e sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatações de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável – por exemplo, a frequência dos contatos pais/professores – e isolá-la do conjunto de fatores que configuram a relação dos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou a ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar (1996, p. 67, tradução da autora).*

Alguns pesquisadores, como Carvalho, chegam mesmo a temer possíveis efeitos perversos dessas políticas, na medida em que,

*omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (2000, p. 150).*

Tentei, até aqui, demonstrar a força com que irrompe, no cenário educacional, um novo fenômeno social. Trata-se, agora, de refletir sobre os fatores que estão na base dessa intensificação das interações entre a(s) família(s) e a instituição escolar, bem como sobre as características de que se revestem essas novas formas de relação. Para fazê-lo, apoiar-me-ei sobretudo na literatura sociológica internacional, uma vez que ainda não dispomos, no Brasil, de uma reflexão aprofundada sobre o tema das relações família-escola no plano das trocas e interações face a face.

## Mudanças na família e transformações na escola

Com efeito, desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização. Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente (Segalen, 1993; Durham, 1983).

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento – e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho –, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação.

Do mesmo modo, um breve sobrevôo pela economia mostra que, ao longo do tempo, a família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjunção de fatores – dentre os quais se incluem, sobretudo, a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social – fez com que os filhos deixassem de representar, para os pais, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos), ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos), e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de realizar-se. Limitar a prole torna-se, então, o meio principal de investir o máximo em cada filho para poder oferecer a eles as melhores oportunidades possíveis<sup>9</sup>. De “capital”, a criança se metamorfoseia em “custo econômico”<sup>10</sup> ou, nas palavras de Kellerhals, Troutot e Lazega (1984), em “bem de consumo afetivo”. Seu significado e o lugar que ocupa na família passarão, assim, por uma profunda modificação. De “elo da cadeia geracional”, a criança passa a “centro da afetividade familiar (Saraceno, 1997, p. 122), pois vem ao mundo sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais”<sup>11</sup>.

O ponto de partida da descoberta desse novo lugar da infância situa-se na obra do historiador francês Philippe Ariès (1981) que, a partir da década de 1960,

formulou as teses da família moderna voltada para seu interior, inaugurando o amor conjugal e a intimidade familiar. Na esteira de sua obra, abriu-se toda uma discussão acerca do processo de sentimentalização das relações familiares, cuja contrapartida seria o enfraquecimento das funções instrumentais da família (reprodução biológica, cuidados materiais, descendência), em proveito de suas funções expressivas. Contudo, vários estudiosos, entre os quais Montandon, advertem que é preciso nuançar essas teses, argumentando que seria equivocado pensar que todas as funções instrumentais da família teriam desaparecido; ou que as relações afetivas fossem inteiramente inexistentes na pré-modernidade, embora a autora reconheça que o aspecto afetivo tenha se desenvolvido e intensificado. Para ela, “a criança constituiu e continua a constituir um duplo investimento para a família, instrumental e afetivo, e ambas as dimensões mantêm a sua importância ainda que tenham sofrido algumas transformações” (2001, p. 15).

A conjugação de todos esses fatores acarretará uma redefinição do lugar do filho, que terá por consequência um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da família. As funções de socialização, que anteriormente se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso (vizinhança, grupo de pares, parentela extensa), ganham peso no interior da esfera doméstica que se torna palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes)<sup>12</sup>.

No plano das relações internas à família, um processo de democratização tenderá a instalar-se, fazendo com que cada vez menos a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assente em elementos estatutários, como o sexo e a idade (isto é, subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem)<sup>13</sup>. A família “hierárquica” vai pouco a pouco sendo substituída pela família “igualitária” (Figueira, 1986) que valoriza o indivíduo, sua vida privada e suas opções, consideradas como expressão de seu “eu” verdadeiro.

*Na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu; ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa* (Singly, 1996, p.113, tradução da autora).

No bojo desse movimento, emergem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, a liberalidade nas relações entre pais e filhos – que agora não devem pautar-se mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos.

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho em que os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas – os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho

ou, ao contrário, de culpa. Para o sociólogo da família, Francis Godard, esse é um dos elementos que compõem o quadro da re-significação do filho na família contemporânea. Ele escreve, “tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima” (1992, p. 119, tradução da autora).

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

Ao lado desses fenômenos, modificações importantes atingiram também o sistema escolar e os processos de escolarização. Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia-a-dia das famílias. Em um texto de grande argúcia, Philippe Perrenoud (2001) oferece uma descrição detalhada das formas e da intensidade com que a escola de hoje influi e interfere na vida da família contemporânea.

Como sabemos, já a partir de inícios do século XX, com o movimento escolanovista, os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno. Tais pedagogias recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de atentar –se para as características próprias da infância e de adaptar-se o ensino à natureza do educando. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais.

Além disso, outro fator vem reforçar esse quadro. Refiro-me à tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando. Em alusão a essa nova faceta escolar, Montandon escreve:

*Na medida em que (...) há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível, e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido [pela escola] (2001, p. 17-18).*

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.

No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos no passado reservados à socialização familiar como, por exemplo, a educação afetivo-sexual. A esse respeito, os sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias ( cf. Montandon, 1994a). Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias.

A complexificação das redes escolares contemporâneas constitui um outro componente desse quadro de mudanças no panorama escolar. Se, antes, as redes escolares apresentavam uma densidade (número de estabelecimentos) bem mais reduzida e uma composição (diferenças entre eles) bem mais homogênea, hoje em dia os pais se vêem na contingência – em maior ou menor grau, conforme o meio social de pertencimento – de escolher entre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino, que variam segundo múltiplos aspectos: localização, infra-estrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica<sup>14</sup>, para citar os mais importantes. Ora, esse ato de escolha ensejará mais uma oportunidade de aproximação dos pais em relação ao universo escolar, pois ele pressupõe, entre outras coisas, a observação e busca de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento (cf. Nogueira, 1998).

Se, portanto, a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar.

## Metamorfoses da relação entre família e escola

A literatura sociológica sobre o assunto tem defendido a idéia de que, no passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados. Cléopâtre Montandon, socióloga suíça especialista no assunto, afirma por exemplo:

*No início do nosso século [século XX] e a fortiori no século XIX, a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica. As autoridades escolares preocupavam-se pouco com as suas opiniões. (...) Assim, em geral os pais não eram admitidos na esfera escolar e as relações família-escola, tal como as preconizamos atualmente, não existiam nas cidades. E, se é verdade, que no quadro de comunidades mais pequenas como as vilas ou aldeias, o professor, principalmente o do primeiro ciclo, desempenhava um papel mais alargado do que nas cidades e estabelecia relações com as famílias, não podemos pensar que nas zonas rurais os pais tinham uma maior intervenção no plano pedagógico do que nas cidades (2001, p. 13-14).*

Por sua vez, o sociólogo da educação francês Dominique Glasman (1992) recorre a um estudo realizado em 1916, na França, por P. Crouzet, para demonstrar que dentre as 284 visitas de pais feitas a um diretor de escola, no decorrer do ano de 1901, apenas três se referiam ao trabalho ou ao progresso escolar dos filhos. A grande maioria delas girava em torno de questões exteriores ao ensino como, por exemplo, questões referentes ao vestuário ou à manutenção da ordem. Judith Migeot-Alvarado, reportando-se igualmente ao contexto francês, confirma, em livro mais recente, o mesmo diagnóstico:

*A mudança nas relações entre a escola e as famílias na França é particularmente surpreendente. De uma escola “santuário”, fechada em si mesma, que se protegia da intrusão dos pais, passou-se, em algumas décadas, a uma escola “aberta” a seu entorno e que tenta fazer dos pais parceiros privilegiados na luta contra o fracasso escolar e a violência juvenil (2000, p. 9, tradução da autora).*

Seria, contudo, um equívoco pensarmos que, no passado, inexistissem relações sociais entre as famílias e as instituições escolares. Na verdade, “a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas” (Silva, 2003, p. 29). Embora, no passado, essa relação fosse seguramente mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente.

Quanto ao detalhamento das características de que se reveste hoje essa relação, remeto o leitor ao informado e minucioso livro de Pedro Silva (2003) que realiza uma vasta e rigorosa revisão da literatura anglo-saxônica e francófona

sobre o tema. Tentarei aqui apenas esboçar o que me parecem ser as grandes tendências e os contornos dessa relação. Eu diria que três processos respondem fundamentalmente pelas metamorfoses ocorridas nas relações entre as famílias e a escola na atualidade.

O primeiro é o processo de aproximação dessas duas instâncias no âmbito da sociedade. Terrail (1997, p. 67) fala até mesmo de uma “imbricação de territórios”. Escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornam-se mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornadas e “festas da família”, a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos, as conversas na entrada e na saída das aulas e ainda, segundo Perrenoud (1995), a mais importante das formas de contato: a própria criança, através da qual se dá grande parte da comunicação.

O segundo processo, decorrente do primeiro mas não completamente redutível a ele, é o de individualização da relação. Como assinala Van-zanten, há hoje uma nítida acentuação das interações de face a face entre pais e educadores: “Se sempre existiram relações sociais entre a família e a escola como instituições, é somente a partir dos anos 1960 que as interações individuais entre pais e mestres ganham importância” (1988, p. 185, tradução da autora).

E, por fim, o terceiro processo – já acima referido – refere-se à redefinição dos papéis ou, em outros termos, da divisão do trabalho educativo entre as duas partes. De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.

*No passado, as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas (Montandon, 1994b, p. 189, tradução da autora).*

Sem pretender estabelecer aqui as causas desse último fenômeno, que seguramente são muito mais complexas, atendo-me apenas a lembrar que a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens, vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e

métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los. Além disso, a difusão das idéias relativas aos direitos das crianças e dos pais autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas, sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece.

Seria, no entanto, ingênuo acreditar que todos esses processos se dão sem tensões ou contradições. Os próprios títulos dos estudos sobre o assunto convergem no diagnóstico das dificuldades que envolvem essas relações: “relação armadilhada” (Silva, 2003), “diálogo impossível” (Montandon e Perrenoud, 2001), “incompreensão mútua” (Montandon, 1994b), “mal-entendido” (Dubet, 1997), “proximidade distante” (Santos, 2001), “dificuldades de uma cooperação” (Comeau e Salomon, 1994). O fato é que ambigüidades, reticências, resistências por parte dos atores envolvidos são incessantemente verificadas pela literatura sociológica, embora não seja este o objeto de interesse neste artigo, que pretendeu, sobretudo, esboçar a gênese de um fenômeno.

## **Conclusão**

É preciso reconhecer que, de um modo geral, a idéia de “parceria” entre a família e a instituição escolar já se tornou uma espécie de “dogma” (Silva, 2003, p.27), de “categoria pública positiva de percepção do mundo social” que se dissemina rapidamente no espaço social, tendo obtido um amplo “sucesso discursivo”<sup>15</sup>. Juntamente com o discurso, vimos também que uma série de dispositivos institucionais<sup>16</sup> (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria.

Se já conseguimos, entretanto, compreender razoavelmente suas causas, ainda muito pouco sabemos sobre os modos concretos sob os quais o fenômeno vem se dando: quais são as práticas concretas dos sujeitos através das quais esses dispositivos estão sendo implementados (obviamente, nos casos em que são implementados)? Quais são seus efeitos no plano do rendimento e da equalização das chances escolares? A noção de “pareceria” tem o mesmo significado para os diferentes grupos e atores sociais (pais, educadores, alunos)?

Essas e outras perguntas estão aguardando respostas que somente terão validade se emanarem de pesquisas empíricas rigorosas, que se encarreguem de conhecer a realidade dos discursos e das práticas efetivas dos sujeitos sociais, suas implicações e conseqüências. Só então estaremos em condição de interrogar e problematizar esses valores e propósitos gerais que se transformaram em unanimidade e em imperativos sociais, podendo até mesmo, em certos casos, levar ao julgamento moral e à estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e por isso classificadas como “não participativas”<sup>17</sup>.

Do ponto de vista sociológico, o interesse e o esforço de desnudar a realidade educacional sob esse prisma, significarão sobretudo colocar (e responder) certas questões centrais: são os diferentes grupos sociais igualmente propensos às trocas com os educadores? Possuem eles as mesmas disposições (no plano das condutas e das mentalidades), favorecedoras do diálogo e da colaboração? Apresentam a mesma probabilidade de responder de modo adequado às expectativas da escola?

Trata-se, em síntese, de conhecer a diferença na maneira pela qual o processo histórico de articulação família-escola vem incidindo sobre os diversos meios e agentes sociais. Este trabalho não pretendeu ser mais do que uma colocação inicial do problema, que demanda certamente continuidade em trabalhos futuros.

### Notas

1. Seguindo Pedro Silva (2003, p. 31), utilizo aqui, por comodidade, a expressão “países ocidentais” para caracterizar um grupo de nações que tem em comum determinadas características “civilizacionais”, embora apresentando, cada uma delas, especificidades históricas e culturais.
2. A. Van-zanten (1988) já mencionava o surgimento, na Grã-Bretanha, de novas categorias de trabalhadores da Educação: os *home-liason teacher*” que devem intermediar a relação.
3. Nas palavras do ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza, “o encontro vai permitir que os pais conheçam o desenvolvimento dos filhos, conversem com o professor e estabeleçam uma cooperação com a escola” (cf. *JORNAL DO MEC*, ano IX, nº 9, abril/2001, p.3).
4. Até o presente momento, ao que se saiba, só se encontra disponível um “Resumo Técnico- executivo”, dando conta sucintamente da metodologia empregada, e de alguns dos resultados dessa “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais” (Resumo disponível em [http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/Saeb/pesquisa\\_nacional\\_qualidade\\_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/Saeb/pesquisa_nacional_qualidade_educacao.pdf). Acesso em junho de 2005).
5. Aponto, em particular, estudo realizado pela OCDE, em 12 países, cujos resultados foram divulgados em 1998 (cf. *Escola e família – uma relação a precisar de um “clique”*. Disponível em <http://www.a-pagina-da-educacao.ptt/arquivo/artigos/u0063.html>. Acesso em 14/02/1999).
6. Cf. *JORNAL DO MEC*, ano IX, nº 9, abril/2001.
- 7 Disponível em <http://www.education.gouv.fr/actu/ifopb.htm>. Acesso em 16/11/1998.
8. Para uma ampla discussão dessas teses, ver SILVA (2003 – Parte I).
9. Como observa Segalen (1993, capítulo 6), em nossas sociedades, as estratégias biológicas e as estratégias educativas articulam-se fortemente às estratégias de reprodução social.

10. A este respeito é interessante constatar que periodicamente grandes semanários nacionais publicam matérias destinadas a calcular o “custo de um filho”, “do berço ao diploma universitário”. Ver, por exemplo, revista *VEJA* de 18/11/1998 (neste caso, a reportagem baseou-se em dados do IBGE, particularmente das Pesquisas de Orçamento Familiar – POF)

11. Sarmento (2004) adverte, entretanto, quanto ao risco de ocultarmos por debaixo dessas tendências gerais, as situações concretamente verificadas de rejeição, abandono, sevícias por parte dos pais sobre os filhos.

12. Com base no argumento da multiplicação dos agentes socializadores e da importância crescente da socialização entre pares, Sarmento (2002) afirma, ao contrário, que a família contemporânea tem perdido progressivamente o papel de “instância primeira de socialização”. É preciso, porém, levar em conta que tal afirmação se dá em referência às classes populares em situação de exclusão social. Isso é importante porque já se sabe (cf. Chamboredon, 1971) que a extensão do controle e do enquadramento da socialização aumenta fortemente nas famílias pertencentes aos meios sociais mais elevados (controle da sociabilidade, da sexualidade, dos sentimentos etc.).

13. A efervescência cultural da década de 1960 parece ter sido crucial para o desenvolvimento desse processo de democratização familiar, sem desconsiderar os efeitos específicos da difusão do trabalho feminino sobre esse fenômeno (cf. Kellerhals e Roussel, 1987).

14. Na linguagem diária dos atores, é comum, por exemplo, a referência a estabelecimentos de tipo “conteudista” ou de tipo “alternativo”.

15. Por encontrar pontos comuns entre os dois fenômenos, sigo aqui o mesmo raciocínio desenvolvido por Lahire (2005, capítulo 12) para analisar o uso extenso da noção de “autonomia” do aluno nos discursos públicos contemporâneos, notadamente nos discursos escolares.

16. “Um dispositivo é um conjunto relativamente coerente de práticas, discursivas e não discursivas, de arquiteturas, de objetos ou de máquinas que contribui para orientar as ações individuais e coletivas numa determinada direção” (Lahire, 2005, p. 323).

17. Pedro Silva (2003, p. 90) também se refere à “falta de problematização que tem, de um modo geral, caracterizado a bibliografia” sobre a relação família-escola.

\* Versão ligeiramente modificada do Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, em outubro de 2005.

## Referências

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Tradução de Dora Flaksman.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue Française de Sociologie*, XII-3, p. 335-377, 1971.
- CARVALHO, Maria E. P. "Relações entre família e escola e suas implicações de gênero". *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p.143-155, julho, 2000.
- COMEAU, J., SALOMON, A. "Les relations école-famille: les difficultés d'une coopération". In : DURNING, P., POURTOIS, J.P., (Orgs.). *Éducation et famille*. Bruxelas: De Boeck, 1994, p.189-205.
- DIOGO, Ana M. *Famílias e escolaridade*. Lisboa: Colibri, 1998.
- DUBET, François. *Écoles, familles – le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.
- DURHAM, Eunice R.. "Família e reprodução humana". In: DURHAM et al. *Perspectivas antropológicas da mulher 3*. R.J.: Zahar, 1983, p. 13-44.
- FIGUEIRA, Sérvulo A. "O 'moderno' e o 'arcaico' na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social". In: FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Uma nova família?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GLASMAN, Dominique. "Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, nº 100, p. 19-33, jul./ago./set., 1992.
- GODARD, Francis. *La famille – affaire de générations*. Paris: PUF, 1992.
- KELLERHALS, J., TROUTOT, P.Y., LAZEGA, E. *Microsociologie de la famille*. Paris: PUF, 1984.
- KELLERHALS, J., ROUSSEL, L. "Les sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances des recherches 1965-1985". *L'Année Sociologique*, vol. 37, p.15-43, 1987.
- KELLERHALS, J., MONTANDON, C. *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1991.
- LAHIRE, Bernard. *L'esprit sociologique*. Paris: Éditions La découverte, 2005.
- MIGEOT-ALVARADO, Judith. *La relation école-familles*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.
- MONTANDON, Cléopâtre. "L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique". In: VINCENT, G., (Org.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : PUL, 1994a, p.149-171.
- MONTANDON, Cléopâtre. "Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle". In : DURNING, P., POURTOIS, J.P., (Orgs.). *Éducation et famille*. Bruxelas : De Boeck, 1994b, p.189-205.
- MONTANDON, Cléopâtre. "Les relations des parents avec l'école". *Lien Social et politiques – RIAC*, nº 35, printemps, p. 63-73, 1996.

- MONTANDON, Cléopâtre. “O desenvolvimento das relações família-escola”. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001, p.13-28.
- MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001. Tradução de Cristina Gomes da Silva.
- NOGUEIRA, Maria Alice. “A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural”. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr., 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995. Tradução de Julia Ferreira.
- PERRENOUD, Philippe. “O que a escola faz às famílias”. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta, 2001.
- SANTOS, Raquel B. *A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante?* Belo Horizonte: PPG/FaE/UFMG, 2001. Dissertação de Mestrado.
- SARMENTO, M. Jacinto. “Infância, exclusão social e educação como utopia realizável”. *Educação & Sociedade*, nº 78, p. 265-283, abril, 2002.
- SARMENTO, M. Jacinto. “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”. In: SARMENTO, J.M., CERISARA, A.B.(Orgs.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto : Asa, 2004, p. 9-34.
- SARACENO, Chiara. *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997. Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo.
- SEGALEN, Martine. *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin, 1993.
- SILVA, Gisele F. *A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2005)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006. Monografia de Graduação.
- SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003.
- SINGLY, François de. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan, 1996.
- SOARES, José Francisco, Collares, Ana Cristina M. “Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico”. *Dados*, vol. 49, nº 3, p. 615-650, 2006.
- TERRAIL, Jean-Pierre. “La sociologie des interactions famille-école”. *Sociétés Contemporaines*, nº 25, p. 67-83, 1997.
- VAN-ZANTEN, Agnès. “Les familles face à l’école – rapports institutionnels et relations sociales”. In: DURNING, P. (Org.). *Éducation familiale*. Vigneux: Mire/Matrice, p. 185-207, 1988.

Maria Alice Nogueira é professora de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação de Minas Gerais, UFMG.

Endereço para correspondência:  
malicen@terra.com.br



31(2):171-188  
jul./dez. 2006

# **CRIANÇAS E INFORMAÇÃO: papéis da família e da escola**

**Tânia de Freitas Resende**

**RESUMO** – *Crianças e informação: papéis da família e da escola.* A partir de pesquisa realizada com crianças de 9 anos, este artigo discute os papéis da família e da escola no acesso à informação e no desenvolvimento de disposições favoráveis ao efetivo aproveitamento do potencial informativo atualmente oferecido pelos mais diversos veículos. Constatam-se desigualdades não só no acesso a esses veículos, mas também nas formas de apropriação de suas mensagens. Tais desigualdades colocam em evidência a questão do capital cultural familiar, as estratégias das famílias no tocante à escolarização e a relação com o próprio conhecimento. Delimita-se, assim, um importante espaço de atuação para a escola, tendo em vista a inclusão efetiva dos alunos na chamada “era da informação”.

**Palavras-chave:** *crianças, informação, desigualdades, família, escola.*

**ABSTRACT** – *Children and information: the roles of family and school.* Based on the findings of a research with 9-year-old children, this paper discusses the roles of family and of school in developing favorable attitudes towards an effective utilization of the information potential of a wide scope of information vehicles available. Inequalities not only in the access to these vehicles but also in the retrieval of the messages they convey are identified. Inequalities such as these highlight the question of cultural capital, since the information retrieval strategies used by the families can be limited by their own schooling level and amount of acquired knowledge. Finally, we demarcate a key area of action for schools aiming at fostering the students’ actual inclusion in the so-called information age.

**Keywords:** *children, information, inequalities, family, school.*

## Introdução

As transformações<sup>1</sup> econômicas, políticas, culturais e tecnológicas vividas em escala mundial a partir da segunda metade do século XX levaram ao surgimento de novas formações sociais, nas quais a produção de conhecimento, o uso e o processamento da informação assumem valor central como elementos de geração de riqueza e de poder na sociedade (Castells, 1999). Antigas contradições foram, assim, dinamizadas, de modo que o problema da desigualdade, longe de estar superado, recoloca-se sob novas configurações.

Castells (1999) analisa os processos de exclusão vividos por populações de grandes áreas do mundo e por consideráveis segmentos da sociedade, ao se verem desconectados das redes globais de riqueza e de poder estabelecidas a partir do uso das tecnologias da informação. Acena, ainda, para as desigualdades observadas mesmo entre aqueles que têm acesso a essas tecnologias, aprendendo a modificá-las ou apenas a utilizá-las. Tapscott (1999), por sua vez, discutindo o que chama de “economia digital”, faz referência a um “*apartheid* da informação”, isto é, a uma “divisão digital” entre os que têm e os que não têm acesso à informação e às diversas formas de comunicação.

Neste cenário, não obstante, constata-se ao mesmo tempo a pregnância do discurso da “democratização de saberes”, supostamente gerada pela “era da informação”. Paralelamente a esse discurso, desenvolve-se outro, que desqualifica a escola como instância de acesso à cultura, colocando-a em posição de desvantagem na “concorrência” com os veículos de comunicação. Sacristán (1998, p. 71), por exemplo, ressalta a possibilidade de certa “democratização dos saberes” em decorrência do “incremento espetacular do tráfico de informações em nossa sociedade”. Segundo o autor, o cidadão médio tem, atualmente, mais informação sobre temas como ciência, tecnologia, cultura de diferentes povos, graças a suas experiências extra-escolares, do que pelas aprendizagens no âmbito escolar.

Pode-se, entretanto, indagar se não estaria havendo, em tais discursos, uma confusão entre a veiculação de informações – que indubitavelmente ocorre hoje em proporções gigantescas – e a apropriação efetiva delas, em processos significativos de construção de conhecimentos<sup>2</sup>, pela maior parte da população. Pode-se questionar se a grande disponibilidade de informações, a variedade de aparatos tecnológicos aptos a processá-las, como também, a possibilidade de acessá-las de qualquer lugar do mundo, não estariam, em muitos casos, levando à desconsideração da desigualdade na posse dos recursos materiais e simbólicos necessários a esse acesso.

Tais constatações abrem um importante campo de pesquisas para diversas áreas, dentre as quais a sociologia da educação. Em uma sociedade na qual a informação se torna um valor central e em que as formas de acesso a ela se ampliam, mas se distribuem desigualmente, torna-se relevante problematizar as implicações para os processos de socialização e de escolarização. Temas clássicos

nesse campo científico, como as relações entre desigualdades sociais e escolares, e outros que vêm se estabelecendo mais solidamente nas décadas recentes – como os estudos sociológicos do currículo ou as relações entre família e escola – passam a merecer investigações que considerem a realidade desse contexto atual.

O objetivo deste artigo é fazer uma aproximação exploratória da temática acima esboçada, propondo uma discussão sobre os papéis da família e da escola no que se refere ao acesso à informação e a seu aproveitamento, por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados utilizados decorrem de uma pesquisa empírica sintetizada a seguir. Embora a investigação tenha sido realizada em 1999 e diga respeito a uma área em que ocorrem mudanças aceleradas, considera-se que as questões por ela ensejadas mantêm sua atualidade, podendo ser recolocadas no quadro das evoluções mais recentes do uso das mídias, como se discutirá na conclusão do artigo.

## **O desenho da pesquisa**

A pesquisa em questão<sup>3</sup> teve como objetivo analisar as relações entre o acesso das crianças a informações fora da escola e a construção dos conhecimentos escolares em sala de aula, nos processos interativos que configuram o “currículo real” de cada turma<sup>4</sup>. Ou seja, tomando como base conteúdos do currículo formal, buscou-se verificar em que medida e de que forma entram em jogo, no trabalho pedagógico, as informações relativas a tais conteúdos, previamente trazidas, pelos alunos, de contextos extra-escolares.

Falar em acesso a informações significa fazer referência a um processo amplo, contínuo, muitas vezes subliminar, pelo qual se constroem não apenas conhecimentos formais, mas também representações, disposições, valores, que serão constituidores do sujeito. Implica, ainda, pensar em uma grande variedade de experiências sociais e culturais, desde o convívio com a família e os amigos, as viagens, a participação em eventos, até o contato com diferentes veículos – livros, jornais, revistas, televisão, internet, DVD, celular e outros. Entretanto, como a problemática da pesquisa era centrada, sobretudo, no processo de construção dos conhecimentos escolares, seu foco incidiu sobre as informações obtidas pelas crianças a respeito de assuntos ligados aos conteúdos formalmente abordados nos currículos escolares, especialmente nas áreas de Geografia, História e Ciências<sup>5</sup>. O mesmo motivo levou, também, a considerar esse acesso à informação de forma ampla, envolvendo os diversos tipos de experiências citadas, em vez de enfatizar o contato com um determinado veículo.

Objetivando atingir um público que provavelmente tivesse acesso favorecido a veículos de informação, selecionaram-se duas escolas privadas de grande porte, de Belo Horizonte, que atendem alunos das camadas médias da população. Além desse critério, buscou-se, na escolha das instituições, eliminar aquelas

que se sobressaíssem pelo seu academicismo (escolas com reputação de “mais tradicionais”) ou por um ensino “alternativo”. Partiu-se do pressuposto que, nesses dois extremos, o tratamento dado às informações paraescolares<sup>6</sup> em sala de aula tenderia a ser bastante típico, interessando-nos privilegiar instituições nas quais, *a priori*, houvesse maiores chances de observar situações diversificadas quanto a esse aspecto.

Escolheu-se, para investigação, o segmento de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, por ser uma fase da escolaridade na qual geralmente se observa maior flexibilidade para o trabalho da professora (menor rigidez nas divisões entre as disciplinas e nos seus horários), bem como significativa penetração de teorias que preconizam a valorização dos “conhecimentos prévios” dos alunos. Ressalta-se que tudo isso faz supor possibilidades aumentadas de emergência dos saberes paraescolares na sala de aula. Dentro desse segmento, optou-se pelas últimas séries, devido ao maior tempo de exposição das crianças a veículos de informação, bem como à sua maior facilidade em explicitar os conhecimentos adquiridos através deles. Finalmente, a escolha recaiu sobre duas turmas de 3<sup>a</sup> série, uma de cada estabelecimento de ensino, uma vez que, nas escolas selecionadas, já se adotava, na 4<sup>a</sup> série, a divisão de professoras por áreas. As duas turmas – que serão aqui designadas como “turma X” e “turma Y” – tinham, respectivamente, 36 e 33 alunos com faixa etária em torno de 9 anos.

O procedimento metodológico fundamental da pesquisa foram as observações diretas em sala de aula, as quais permitiram analisar as interações entre alunos e destes com as professoras, colhendo dados para compreender em que medida e de que formas se colocavam em jogo, no processo de sistematização dos conhecimentos previstos pelo currículo formal das instituições, as informações obtidas pelas crianças fora da escola. Além das observações, foi aplicado pela pesquisadora, em sala de aula, um questionário a todos os alunos das duas turmas. O questionário buscava levantar informações sobre a existência ou não, na residência, dos diversos veículos de acesso à informação, bem como sobre o uso desses veículos, pela criança. Realizaram-se, ainda, entrevistas semi-estruturadas com dez alunos da turma X e sete da turma Y, a fim de ampliar e aprofundar os dados obtidos através do questionário e conhecer as perspectivas dos sujeitos a respeito das relações entre a escola e as vivências fora dela.

Como um de seus desdobramentos, o estudo proporcionou elementos para problematizar a questão do acesso à informação, colocando em discussão os papéis da família e da escola no desenvolvimento, pela criança, de disposições favoráveis ao efetivo aproveitamento do potencial informativo atualmente oferecido pelos mais diversos veículos. É esse aspecto mais específico que se abordará neste artigo.

## **Acesso à informação e apropriação da mensagem informativa**

Embora as duas turmas investigadas pertencessem, em termos gerais, à mesma camada social, os dados obtidos por meio do questionário indicaram, antes de mais nada, desigualdades entre elas quanto à disponibilidade de veículos de informação nas residências dos alunos<sup>7</sup>. Entretanto, o achado mais relevante a ser aqui problematizado consiste nas diversas evidências de desigualdades relativas às formas de apropriação desses veículos e de suas mensagens informativas, pelas famílias e pelos indivíduos.

Os dados levantados evidenciaram que, mesmo considerando os alunos que tinham acesso a computador, internet, TV paga, jornais e revistas, tal acesso não significava, necessariamente, que todas essas crianças utilizassem de forma significativa o potencial informativo dos veículos, no que se referia a informações que pudessem propiciar a construção de conhecimentos científicos, históricos, geográficos, considerados importantes em nossa sociedade<sup>8</sup>. Nas turmas em que se desenvolveu a investigação, predominava, em geral, no uso desses meios, o objetivo de entretenimento. Assim, quanto aos programas de televisão mais assistidos (Tabela 1), predominavam os desenhos animados e novelas, na turma X, e os programas de auditório, novelas e desenhos, na turma Y. Isso se observava mesmo entre os alunos que tinham acesso a canais de TV paga, alguns dos quais, como se sabe, costumam disponibilizar diversos tipos de documentários, programas jornalísticos e informativos. Ou seja, a maior disponibilidade ou possibilidade de acesso a esse tipo de programa não fazia com que suas mensagens fossem apropriadas pela criança na mesma proporção<sup>9</sup>.

Com relação ao computador, a principal forma de utilização pelos alunos das turmas X e Y, ainda segundo os dados do questionário, estava ligada aos jogos ou *games*, seguindo-se a realização de pesquisas e trabalhos escolares<sup>10</sup>. Os alunos que tinham acesso à internet usavam-na predominantemente para fazer pesquisas propostas pela escola, depois para brincar, jogar, obter dicas sobre jogos e para comunicar-se (via *e-mail* ou salas de bate-papo). A busca espontânea de informações por meio desses veículos, bem como dos veículos impressos – como jornais, revistas, enciclopédias –, revelou-se, tanto no questionário quanto nas entrevistas, pouco freqüente. Quando ocorria, essa busca se referia, predominantemente, a informações que não concorreriam com as do currículo escolar (por exemplo, busca de informações sobre *games*, sobre artistas, grupos musicais, carros, programas de viagens...).

Nas aulas observadas e nas entrevistas com os alunos, as crianças – mesmo aquelas que tinham maior acesso aos veículos de informação – de modo geral apresentavam, em relação aos temas discutidos, o que Morin (2001) chama de “parcelas dispersas de saber”; isto é, informações fragmentadas e descontextualizadas que não configuravam um efetivo conhecimento sobre aqueles temas. Por exemplo, a respeito do Rio Amazonas, um aluno sabia que “é um rio muito famoso e que os índios nadam nele”; outro afirmou que esse rio “banha o Estado do Amazonas e tem mais de 3.000 peixes”. Entretanto, nenhum deles sinalizou um conhecimento mais consistente sobre o rio, sua localização ou sua importância.

As observações das aulas permitiram destacar apenas cinco crianças na turma X e três, na Y, que efetivamente demonstravam uma relação diferenciada com certos campos de saber, caracterizada pelo interesse especial por temas específicos, pela busca de informações a respeito deles, independente dos estudos escolares, e pela capacidade de comunicar essas informações de modo relativamente organizado e coerente. Tais crianças tinham, em geral, um *status* diferenciado no conjunto da turma, já que, nas duas salas de aula, apresentar subsídios sobre os temas abordados ou trazer materiais que enriquecessem seu estudo eram vistos como fatores de distinção<sup>11</sup>.

Mas, quais seriam os fatores a proporcionar, a essas poucas crianças, um aproveitamento mais significativo dos veículos de informação a que outras também tinham acesso, sem lograrem o mesmo resultado? Seriam necessários estudos específicos para esclarecer as configurações singulares de fatores sociais, culturais, psicológicos, dentre outros, que explicariam tal fato. Entretanto, os dados obtidos na pesquisa ensinam uma reflexão sobre os papéis da família e da escola nesse processo.

## O papel da família

A constatação da diferença entre disponibilidade de meios de acesso à informação e usufruto efetivo de tais meios para obter conhecimento encontra respaldo na teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu e em discussões suscitadas a partir dela. O conceito de capital cultural foi formulado por Bourdieu a partir da década de 1960, como instrumental teórico para explicar as desigualdades de desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais (Bourdieu, 1966). Ao longo do tempo, passou a ser amplamente utilizado nos estudos sociológicos, para fazer referência ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (Nogueira e Nogueira, 2004, p. 40). Trata-se de um tipo de capital que inclui bens culturais, conhecimentos, estratégias, valores e disposições, bem como credenciais escolares, sendo utilizado na vida social como fonte de distinção e poder (Setton, 2005).

Pode-se afirmar que a posse de veículos de informação, como jornais, revistas, livros, computador, TV, acesso à Internet, corresponderia ao que Bourdieu denomina “capital cultural objetivado em suportes materiais” (1998, p. 77). Entretanto, o autor lembra que a apropriação material dos bens culturais não implica necessariamente em sua apropriação simbólica, o que traduz a constatação feita durante a pesquisa, em relação aos “bens culturais” objetivados nos meios capazes de propiciar o acesso, fora da escola, a informações relacionadas aos conteúdos escolares.

Segundo Bourdieu, “a apropriação do capital cultural objetivado (...) depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família” (1998, p. 76). Esse “capital cultural incorporado” corresponderia a um conjunto de “disposições duráveis” em relação à cultura, as quais já “se fizeram corpo”, integrando as personalidades individuais. Isso significa, no presente trabalho, que o usufruto das possibilidades oferecidas pelos veículos de informação depende das *disposições* da família em relação à cultura. Tal afirmação remete a uma análise das práticas culturais nos contextos familiares, o que foge à proposta da pesquisa realizada. Porém, nas entrevistas com os alunos destacaram-se elementos que confirmam a influência dos pais, tanto em relação ao nível geral de informação da criança, quanto no tipo de uso que ela faz dos veículos aos quais tem acesso.

Observou-se que, em geral, os alunos que mais e melhor expressavam, na sala de aula e nas entrevistas, conhecimentos prévios sobre os assuntos escolares abordados, eram também os que comentavam com maior ênfase a interação que mantinham com membros da família, especialmente os pais, em relação à obtenção de informações fora da escola. Um desses alunos era Paulo<sup>12</sup>, da turma X. Em sua entrevista, ele ressaltou o quanto aprendia com os pais e citou várias situações que evidenciavam a importância de que a criança tenha sua curiosidade despertada em relação a determinados assuntos. Por exemplo, Paulo apresentara,

em uma aula, várias informações sobre a 2ª Guerra Mundial. Na entrevista, apurou-se que o garoto tinha acesso, em casa, a fontes de informação sobre esse tema, como programas do *Discovery Channel* e enciclopédias virtuais; mas constatou-se, também, que somente a partir da intervenção do pai, que assistiu junto com o filho aos programas e comentou sobre a Guerra, é que Paulo começou a demonstrar maior envolvimento com o assunto e a buscar ativamente informações sobre ele. Assistindo com o menino aos programas de TV, o pai de Paulo ajudou-o a *seleccioná-los*, como objetos de interesse, dentre tantos outros; acrescentou informações, auxiliou a entender os programas, a contextualizá-los... Enfim, ajudou a criança a apropriar-se da mensagem informativa dos programas e a utilizá-la em seu processo pessoal de construção de conhecimentos. O mesmo aconteceu com o conceito de “ditadura”, explorado pelo pai de Paulo a partir de uma notícia sobre o exílio de Pinochet. Para muitas crianças que tenham tido acesso à mesma notícia, sem, entretanto, a oportunidade de *seleccioná-la* do emaranhado de informações e de *situá-la* em um contexto mais amplo, palavras como Pinochet, ditadores, exílio, podem soar como *dados* que pouco *informam*<sup>13</sup>...

A entrevista com Paulo revela o trabalho sistemático do pai dessa criança no sentido de *transmitir* o capital cultural familiar, rentabilizando as possibilidades de aproveitamento dos veículos de informação disponíveis no lar. Tal constatação vai ao encontro de discussões realizadas por alguns autores a respeito do processo de transmissão e apropriação da herança cultural. Singly (1996), por exemplo, destaca que a transmissão dessa herança envolve uma mobilização, tanto do herdeiro quanto da família, exigindo, de ambos, dispêndio de tempo e de energia. Ressalta, ainda, que há diferentes níveis e modos de apropriação da herança cultural, influenciados pelas complexas relações intergeracionais e afetivas que têm lugar nas dinâmicas familiares.

Também Lahire ressalta que “a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde” (1997, p. 338). Essas condições envolvem a existência de adultos que tenham certas disposições culturais a serem transmitidas, mas pressupõem também que esses adultos tenham tempo e oportunidades de exercer um efeito socializador sistemático, regular e duradouro sobre as crianças.

É esse efeito que se observa no caso do pai de Paulo, considerando-se o trabalho pedagógico que ele realiza com o filho. Lembrando Establet (1987), pode-se afirmar que a atuação desse pai evidencia o esforço das classes médias no sentido de transmitir e fazer frutificar a herança cultural de que dispõem. Segundo o autor, em função de tal objetivo as famílias dessas camadas sociais fazem investimentos que incluem um tipo de ação pedagógica semelhante, em alguma medida, ao trabalho de um professor, gerando o que Establet chama de “pai de aluno profissional”. Porém, o autor usa a expressão para designar a estratégia de investimento das classes médias na carreira escolar dos filhos, acompanhando-a e cercando-a sistematicamente de cuidados. Enquanto isso,

as atitudes do pai de Paulo evidenciam estratégias que parecem dirigir-se para além da vida escolar propriamente dita, formando disposições favoráveis da criança na relação com os diferentes veículos de informação e objetos de conhecimento.

As constatações do papel da família no tocante à apropriação das mensagens informativas pela criança encontram eco, também, em estudos mais diretamente relacionados aos efeitos dos meios de informação e de comunicação, especialmente da televisão. Greenfield (1988), por exemplo, cita diversas pesquisas demonstrando que as possibilidades de aquisição de conhecimentos, pela criança, por meio dos programas de TV, aumentam significativamente mediante a interação com adultos que possam comentar os programas, discuti-los, dar explicações, emitir opiniões. Avedaño e Castellón destacam a influência da “mediação parental” sobre as modalidades de usos e significações que os filhos têm em relação à televisão. A partir de pesquisa realizada em Santiago do Chile, os autores concluem que as formas e a intensidade da mediação parental variam segundo a estratificação socioeconômica das famílias, o que mereceria atenção à medida que se considera a mediação como um elemento-chave na aprendizagem, capaz de “melhorar a capacidade de negociação de significados propostos pela televisão em casa” (2001, p. 45).

Cabe, nesse ponto, lembrar que a noção de mediação tornou-se central nos estudos sobre comunicação, nas últimas décadas, redefinindo-se a recepção como processo de interação e de negociação de sentido no qual as diferentes mediações, como a da cotidianidade familiar, têm importante papel (Martín-Barbero, 2001). Um exemplo brasileiro é o estudo desenvolvido por Fernandes (2005), que focaliza a relação das crianças com os desenhos animados da TV, procurando identificar os sentidos que elas produzem a partir de algumas mediações, incluindo, dentre outras, a da família e a da escola.

Outra noção problematizada nos estudos de comunicação de massa, que se mostra útil para a análise aqui apresentada, é a de “apropriação”. Thompson defende a necessidade de levar-se em conta os diferentes modos de apropriação das mensagens midiáticas, ao caracterizar as atividades de recepção como “práticas sociais complexas” que envolvem graus diferenciados de habilidade, atenção, prazer e interesse, e que “se entrecruzam de maneiras complexas com outras atividades e interações que têm lugar na região de recepção primária” (1995, p. 310). Portanto, a apropriação dos produtos da comunicação de massa seria dependente dos contextos sócio-históricos nos quais as pessoas recebem as mensagens, dão a elas significados e as integram em maior ou menor proporção a suas vidas. Assim, pode-se afirmar, no que tange à apropriação das mensagens informativas pelas crianças, que as famílias e suas práticas socializadoras constituem um contexto sócio-cultural fundamental a ser considerado, e que as mediações por elas exercidas são importantes fatores explicativos para os diferentes níveis e modos dessa apropriação.

## O papel da escola

Localizar as práticas socializadoras familiares como “contextos socioculturais de apropriação” das mensagens informativas implica destacar as desigualdades de tais contextos – referentes tanto à posse de capital cultural objetivado e incorporado quanto às condições de transmissão da herança cultural. Essas constatações, por sua vez, levam a novamente colocar em discussão o papel social da escola, enfocando especialmente, no caso, a criação de possibilidades de acesso a um patrimônio cultural desigualmente distribuído. Se nem todas as crianças têm em casa, como Paulo, enciclopédias virtuais e acesso ao *Discovery Channel*; se nem todas têm pais que conversam com elas a respeito da 2ª Guerra Mundial ou da ditadura, há que se colocar em relevo o papel específico a ser exercido pela escola, na democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento e às novas formas de construí-lo, mediadas pelas diferentes tecnologias. Esta se torna uma questão social e política grave, na medida em que o acesso aos novos modos de obter e gerar conhecimento é um dos fundamentos da exclusão social na contemporaneidade (Jobim e Souza e Gamba Jr., 2002).

Não se trata, evidentemente, de acreditar numa “escola neutra” e redentora, que tivesse o condão de, por meio de sua prática pedagógica, eliminar as conseqüências das desigualdades sociais – no que os estudos da sociologia da educação há muito nos impedem de acreditar. Trata-se, entretanto, da discussão sobre o papel de diferentes projetos pedagógicos, os quais podem exercer efeitos específicos, ainda que limitados, na trajetória escolar das crianças de diferentes meios socioeconômicos (Dubet, 2004).

Os dados obtidos na pesquisa evidenciaram, ao lado do papel dos pais, a importância da estimulação representada pela escola, para que as crianças efetivamente acessassem, em busca de informações, os veículos disponíveis. No questionário aplicado aos alunos, havia uma pergunta sobre os temas a respeito dos quais eles costumavam buscar informações, independentemente das atividades escolares. Praticamente não foram mencionados temas que, sendo normalmente tratados nos currículos escolares, não tivessem ainda sido estudados nas duas turmas. De um lado, foram citados temas como “esportes” ou informações relativas a artistas, programas de TV, *games*. E, de outro lado, também foram bastante apontados temas que já haviam sido trabalhados, naquele mesmo ano da pesquisa, nas aulas das turmas X e Y, tais como corpo humano e saúde, ou aspectos relativos a continentes, oceanos, países.

Ilustrando essa tendência, Fernanda, da turma X, declarou, na entrevista, que às vezes lia enciclopédias em casa, ainda que não houvesse uma pesquisa escolar formal; mas mesmo assim, nesses momentos, geralmente buscava assuntos que estavam sendo estudados na aula, “pra entender melhor”. Artur, também da turma X, comentando uma pesquisa sobre Oswaldo Cruz, afirmou que se não fosse a pesquisa, dificilmente buscaria informações sobre esse cientista brasileiro, uma vez que “nem conhecia ele. Nem sabia que ele existia”... Da mesma forma, uma grande porcentagem de crianças (38% dos alunos na

turma X e 62% na turma Y) declararam, no questionário, só ler jornais ou revistas quando isso era necessário para alguma tarefa escolar.

Também se observou, na pesquisa de campo, que a prática pedagógica das duas classes organizava-se de formas distintas, sendo que a busca de informações pelas crianças era mais incentivada na turma X do que na turma Y. A professora da turma X solicitava várias pesquisas sistemáticas, pedia informalmente que as crianças trouxessem informações sobre os assuntos estudados, fazia constantemente perguntas que acionavam os conhecimentos prévios dos alunos. Já na turma Y as aulas eram predominantemente centralizadas no discurso da professora, com mais atividades dirigidas e menos de pesquisa, poucas oportunidades de participação para as crianças e, conseqüentemente, menos chances de emergência de informações obtidas fora da escola. Ou seja, à menor disponibilidade de veículos de informação, constatada na turma Y, vinha somar-se uma prática pedagógica que estimulava pouco o aproveitamento dos veículos disponíveis.

Ora, a turma Y pertencia a uma escola em que os alunos não eram totalmente desprovidos do acesso aos veículos de informação e que, além disso, contava com modernos laboratórios de informática, salas de audiovisual, biblioteca atualizada. Portanto, parecia haver nesse caso, quanto à criação de condições escolares para o acesso à informação e para a apropriação efetiva desta, uma margem de atuação que dependia essencialmente do projeto pedagógico da instituição e das concepções educacionais assumidas pelos educadores (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999). Em se tratando de escolas que atendem a camadas mais desfavorecidas e que também carecem de recursos – como a maioria das escolas públicas brasileiras –, certamente há, além desses, aspectos mais complexos a discutir, envolvendo as políticas públicas e a relação educação-sociedade-Estado. E é justamente nesse contexto que a questão se torna ainda mais grave, já que tais escolas constituem, para a maior parte de seu público, o espaço decisivo de acesso (ou não) às novas formas de conhecimento engendradas por tecnologias de informação com as quais os filhos das famílias favorecidas têm contato precoce, no próprio lar (Martín-Barbero, 2000).

Entretanto, em todos os casos parece fundamental partir do reconhecimento do importante papel da escola, no sentido de criar possibilidades e estímulos para o acesso a/e uso efetivo dos veículos de informação atualmente disponíveis na sociedade. O que, como lembra Martín-Barbero (2000), não significa apenas, para essa instituição, passar a utilizar novas tecnologias e novos veículos de informação, mas, muito além disso, inserir-se de forma diferenciada em um *ecossistema comunicativo* marcado por um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual proliferam múltiplas linguagens e formas plurais de acesso ao saber. No contexto desse ecossistema é que a escola poderá, ao mesmo tempo, reafirmar a especificidade da sua ação pedagógica em relação aos processos de transmissão cultural (Resende, 2003) e ressignificar tal ação, em um diálogo com as novas configurações culturais, com os sujeitos, seus contextos, seus problemas (Porto, 2006).

## Considerações finais

Como mencionado anteriormente, este trabalho se move em um terreno no qual as mudanças são contínuas e aceleradas. Desde o ano em que foi realizada a pesquisa até o momento de publicação deste artigo, novos elementos passaram a compor o cenário da informação e da comunicação, tais como: a expansão da internet; o uso, especialmente por jovens e adolescentes, de ferramentas como o Orkut e o MSN; a proliferação de tecnologias como o celular, o DVD, o *iPod* e outras. Muitas novas questões poderiam ser suscitadas, mas a hipótese que sustentamos é de que também as que foram aqui discutidas se mantenham pertinentes e talvez sejam, até mesmo, mais prementes. Acreditamos que é cada vez mais necessário refletir sobre desigualdades redesenhadas em novos cenários<sup>14</sup>, sobre apropriações e usos das tecnologias e da informação que por elas circula, e sobre os papéis das diferentes instâncias socializadoras, especialmente da família e da escola, nos processos educacionais que se desenvolvem nesses contextos movediços.

Apesar da atualidade e da relevância dessa temática, o que se observa, entretanto, é que ela se mantém muito pouco explorada em nosso País, pelo menos nos fóruns específicos da Sociologia da Educação<sup>15</sup>. Um estudo a ser destacado, nesse campo, é o de Setton (2002), que constata uma nova estruturação no processo de socialização a partir do estabelecimento de relações de interdependência entre família, escola e mídia. Apoiada nessa premissa, a autora analisa trajetórias escolares de estudantes de camadas populares que tiveram sucesso acadêmico, identificando, como fatores de influência nesse sucesso, estratégias e/ou práticas culturais ligadas a uma abertura e uma capacidade de apropriação das informações veiculadas pela cultura das mídias (Setton, 2005). Em relação ao presente trabalho, pode-se afirmar que, enquanto aqui se buscou destacar os papéis da família e da escola no acesso à informação e na apropriação da mensagem informativa, Setton focaliza uma outra face do mesmo processo. Ela analisa as possibilidades oferecidas pela cultura da mídia para a formação daquilo que chama de “um novo capital cultural”, o qual pode trazer dividendos na construção da escolaridade, especialmente para as camadas que não têm acesso aos bens culturais de maior prestígio social. Entretanto, também no universo investigado por Setton ganham destaque, na formação desse “novo capital cultural”, as configurações familiares que possibilitam a construção de disposições favoráveis a uma valorização do conhecimento formal e informal. Tal abordagem suscita um debate que não poderá ser aprofundado no momento; mas, certamente, também evidencia a necessidade de maiores estudos sobre as inter-relações entre família, escola e mídia, no contexto atual.

Os trabalhos que vêm problematizando tais relações parecem concentrar-se, atualmente, no campo dos estudos sobre Educação e Comunicação. Segundo Vermelho e Areu (2005), as publicações nessa área tiveram crescimento significativo a partir da segunda metade da década de 1990 e concentram-se em

três problemas centrais: a relação do sujeito com a mídia, o conteúdo da mídia e a metodologia (questões ligadas ao uso dos meios no ambiente escolar). Alguns desses estudos guardam elementos comuns com a abordagem proposta neste texto, seja pelo foco na relação das crianças com as mídias (Duarte, Leite e Migliora, 2006; Fernandes, 2005), seja pela discussão do papel da escola nesse processo (Caldas, 2006; Jobim e Souza e Gamba Jr., 2002), seja por conceitos frequentemente utilizados, tais como os de mediações, informação e conhecimento, ressignificação da escola e do professor, recepção (Baccega, 2001a). Entretanto, mesmo sabendo que o referido campo de estudos vem se construindo por meio da convergência de saberes advindos de diversas áreas, como a Linguagem, a História, a Sociologia, a Antropologia (Baccega, 2001b), a presença do referencial sociológico nessas discussões não suprime a lacuna deixada pela falta de investigações que incorporem mais estritamente as abordagens teórico-metodológicas da Sociologia da Educação. É nesse contexto que se insere o esforço empreendido neste artigo.

Acreditamos que, no debate relativo à educação na “sociedade da informação”, a investigação sociológica tem importantes contribuições a oferecer. Por meio dela espera-se evitar tanto os preconceitos e juízos de valor frequentemente veiculados em relação à cultura de massas, quanto a tendência a superestimar a capacidade dos novos meios de comunicação de abrir a todos, definitivamente, as “portas” do conhecimento. As potencialidades educativas e os limites desses meios só podem ser avaliados, para além de suas características intrínsecas, ao se considerar, também, os contextos sociais que os envolvem, levando em conta os processos socializadores, bem como as relações de desigualdades e de poder pelas quais seu uso é mediado.

### Notas

1. Este artigo tem como base o trabalho intitulado “A relação com a informação e com o conhecimento – papéis da família e da escola”, apresentado na Conferência Internacional de Sociologia da Educação (Buenos Aires, agosto de 2004), na mesa “Juventude: hábitos, valores, família, estratégias e educação”, coordenada pelo professor Márcio Costa. Agradeço aos participantes da mesa e aos professores Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques Nogueira, pelas discussões e sugestões que foram de grande valia para a revisão do texto.
2. Numerosos autores (Tapscott, 1999; Morin, 2001; Caldas, 2006) têm insistido na distinção entre informação e conhecimento. De modo geral, pode-se afirmar que, enquanto a informação é fragmentada e dispersa, o conhecimento se caracteriza pela inter-relação de informações, por sua contextualização, julgamento crítico, interpretação, sistematização e organização.
3. Trata-se de minha pesquisa de doutorado (Resende, 2003), da qual apresento, neste artigo, um recorte.

4. A expressão “currículo real” designa, aqui, o conjunto de experiências efetivamente vividas por alunos e professores, no processo de construção de conhecimentos escolares. Tais experiências, organizadas a partir do currículo formal, oficial ou prescrito, em geral constituem uma construção relativamente original em relação a ele, como resultado das interações entre os atores na sala de aula (Perrenoud, 1995).

5. A escolha dessas áreas baseou-se no fato de que elas favorecem especialmente a busca e o tratamento de informações, abordando alguns temas bastante veiculados através de meios não-escolares, como a televisão, revistas, fascículos, Internet, dentre outros.

6. Utiliza-se, neste texto, o adjetivo “paraescolares” apenas para facilitar a referência às informações e/ou conhecimentos com os quais a criança tem contato independentemente do currículo escolar. Não se trata, evidentemente, de uma designação baseada em critérios de natureza epistemológica.

7. O único veículo presente em 100% das residências das crianças de ambas as turmas era a televisão. Todos os outros itens foram mais citados pelos alunos da turma X do que pelos da turma Y. Observou-se grande diferença entre suas residências com relação à disponibilidade de computadores (91% na turma X e 67% na Y), jornais (63% x 42%), TV paga (86% x 67%), dentre outros.

8. Diversos estudos têm apontado influências do contato com veículos de informação no processo de construção de conhecimentos e de formação das subjetividades das crianças e jovens. É o caso, por exemplo, das mudanças perceptuais, cognitivas e afetivas geradas pelo uso da TV (Greenfield, 1988; Ferres, 1996) ou dos modos de produção da subjetividade do jovem e da criança, acionados por esse veículo (Fischer, 2005; Salgado, Pereira e Jobim e Souza, 2005); dos efeitos da disseminação do uso do computador e da Internet sobre os hábitos, os valores, a inteligência, a linguagem, as relações sociais, a construção da identidade das novas gerações (Greenfield, 1988; Tapscott, 1999; Garbin, 2003; Nicolaci-da-Costa, 2005; Leite e Migliora, 2006); das *lições aprendidas* através do uso de jogos eletrônicos (Greenfield, 1998; Mendes, 2006; Curi, 2006). Entretanto, neste trabalho o interesse está concentrado na possibilidade de acesso, pela criança, por meio desses veículos, a informações que antecipariam ou, eventualmente, poderiam até mesmo substituir aprendizagens tradicionalmente reservadas ao currículo escolar. Sem desconsiderar os questionamentos à legitimidade e à relevância dos conteúdos escolares tradicionais (Sacristán, 1998), considera-se que o currículo escolar abriga, por outro lado, conhecimentos imprescindíveis a uma inserção crítica na vida social – elegendo-se para este estudo os de natureza histórica, geográfica, científica – e coloca-se em pauta o potencial dos processos extra-escolares para propiciar a aquisição desses mesmos conhecimentos.

9. Não discordo das afirmações feitas pelas crianças que participaram da pesquisa “Crianças e televisão” (Duarte, Leite e Migliora, 2006), segundo as quais não são apenas os canais ou programas “educativos” que têm a prerrogativa de

ensinar: todos os canais ensinariam um pouco, embora de formas diferentes e, portanto, seria possível aprender muitas coisas com a TV. Como já apontado no texto, inclusive na nota anterior, há inúmeras aprendizagens realizadas por meio da televisão – muitas delas, de modo subliminar –, qualquer que seja o programa a que se assiste. Entretanto, é necessário problematizar que tipos de aprendizagens são essas, em que medida efetivamente poderiam propiciar a construção de determinados conhecimentos considerados relevantes e quais as mediações necessárias para tanto.

10. Dentre os alunos das turmas X e Y que tinham computador, 93% e 90% (respectivamente) citaram os jogos como forma de utilização; 81% (X) e 78% (Y) citaram os trabalhos e pesquisas da escola; menos de 10% dos alunos, nas duas turmas, citaram atividades de pesquisa na internet não induzidas pela escola.

11. Tal constatação se evidenciava nas duas turmas, nas observações das aulas e nas entrevistas com professoras e alunos. Entretanto, era especialmente notável na turma X, em função do estilo didático da professora, baseado em constantes indagações que buscavam acionar os conhecimentos prévios das crianças. Criava-se, assim, um ambiente participativo no qual “falar” tinha importância simbólica, como se depreende da intervenção de Artur durante uma aula de Ciências: *“É microscopicamente genético. Não sei o que eu falei não, mas falei.”* Ou, também, das afirmações de Fabiana, em entrevista, sobre os colegas que estavam sempre levantando a mão para falar nas aulas: *“...mostra que a pessoa é inteligente, ela sabe participar, né? Tem colega meu que fica quietinho no canto, aí parece que eles são burros, não sabem falar nada...”*

12. Todos os sujeitos da pesquisa são identificados, neste artigo, com nomes fictícios.

13. Neste trecho, especificamente, refiro-me à distinção feita por alguns autores entre “dado” e “informação”: “dado” seria qualquer elemento disponível à percepção no ambiente e a “informação”, um conjunto de dados organizados, ao qual se atribui determinado significado (Castells, 1999; Tapscott, 1999).

14. Segundo dados da Pnad (IBGE, 2006), havia no Brasil, no ano de 2005, aparelhos de TV em 91,4% dos domicílios, rádio em 88% e microcomputador em 18,6% das residências; 13,7% dos lares tinham acesso à internet; 21% dos brasileiros com 10 anos ou mais havia acessado a Internet em algum local, pelo menos uma vez no período de 90 dias antes da entrevista e 36,7% desses brasileiros tinham telefone celular para uso pessoal. No cenário de uma “sociedade da informação”, esses números demonstram novos desenhos de desigualdades e precisam ser considerados ao se discutir as implicações do uso das diferentes tecnologias.

15. Fundamentam essa afirmação consultas feitas aos seguintes bancos de dados: trabalhos apresentados no GT 14 (Sociologia da Educação) da Anped (2000-2006); trabalhos apresentados no GT “Educação e Sociedade” da Anpocs (1998-2006); banco de teses e dissertações da CAPES; artigos de periódicos disponibilizados nas bases Scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) e Unicamp (<http://libdigi.unicamp.br>).

## Referências

- AVEDAÑO, Cláudio, CASTELLÓN, Lucía. Onde está o perigo? Mediações dos pais nos usos da televisão. Tradução de Maria José Alfaro Freire. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, v. XXIV, n. 1, p. 37-61, jan./jun. 2001.
- BACCEGA, Maria aparecida. Da comunicação à comunicação/educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, v. VII, n. 21, p. 7-16, mai./ago. 2001a.
- \_\_\_\_\_. Comunicação/educação: conhecimento e mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, v. VII, n. 20, p. 7-14, jan./abr. 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção e organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)
- CURI, Fabiano Andrade. Uma proposta para a leitura crítica dos videogames. *Comunicação e Educação*, São Paulo, USP, v. XI, n. 2, p. 189-195, mai.-ago.2006.
- DUARTE, Rosália, LEITE, Camila e MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, v.11, n.33, p. 497-510, set./dez. 2006.
- DUBET, François. Onde estariam as promessas de mudanças no sistema escolar? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 10, n. 59, p. 49-52, set.-out. 2004.
- DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnés. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
- ESTABLET, Roger. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. *28ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, out. 2005. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, n. 26, p. 17-38, 2005. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2>.
- GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, n. 23, p. 119-135, mai.-ago. 2003.
- GREENFIELD, Patricia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da TV, computadores e vídeo-games*. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

- IBGE – Comunicação Social. *PNAD 2005: rendimento tem primeira alta em 9 anos*. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Publicado em 15/09/2006, acesso em 16/09/2006.
- JOBIM E SOUZA, Solange, GAMBA Jr., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 104-114, set.-dez. 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, Camila e MIGLIORA, Rita. A troca sincrônica de mensagens (MSN) na socialização de crianças e adolescentes. In: *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*, 2. Anais: CD-ROM. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, v. VI, n. 18, p. 51-61, mai./ago. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MENDES, Cláudio. *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas: Papirus, 2006.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Primeiros contornos de uma nova “configuração psíquica”. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, jan-abr. 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).
- NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução de Júlia Ferreira. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan-abr. 2006.
- RESENDE, Tânia de Freitas. *“Escola tá bravo”... bravo, escola! Acesso à informação fora da escola e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003. Tese de doutorado.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SALGADO, Raquel Gonçalves, PEREIRA, Rita Marisa Ribes, JOBIM E SOUZA, Solange. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

- \_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 26, n. 90, jan-abr. 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- SINGLY, François de. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques – RIAC*, n. 35, printemps, p. 153-165, 1996.
- TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

Tânia de Freitas Resende é doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE)

Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Pampulha  
Faculdade de Educação – Depto. de Ciências Aplicadas à Educação  
Av. Antônio Carlos, 6627  
31 270 - 901 Belo Horizonte – MG  
[taniaresende@fae.ufmg.br](mailto:taniaresende@fae.ufmg.br).