ISSN 0100-3143

EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.34 n.1

TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO

JAN/ABR 2009

Educação & Realidade

v. 34, n.1, jan/abr 2009

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *Carlos Alexandre Netto*

Faculdade de Educação

Diretor: *Johannes Doll*

Editor-Chefe - *Luís Armando Gandin*

Editores Associados - *Simone Moschen Rickes e Gilberto Icle*

Conselho Editorial

Membros Internacionais: *Ana Amélia Amorim Carvalho – Universidade do Minho, Portugal; António Nóvoa – Universidade de Lisboa, Portugal; Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra, Portugal; Carlos Skliar – FLACSO, Argentina; Daniel Schugurensky – OISE, University of Toronto, Canadá; Gary Anderson – New York University, Estados Unidos; George Yudice – New York University, Estados Unidos; Gustavo Fischman – Arizona State University, Estados Unidos; Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa, Portugal; Jurjo Torres Santomé – Universidade da Coruña, Espanha; Inés Dussel – FLACSO, Argentina; Lesley Bartlett – Teachers College - Columbia University, Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento – Universidade do Minho, Portugal; Stephen Ball – Institute of Education – University of London, Reino Unido; Tristan McCowan – Institute of Education - University of London, Reino Unido.*

Membros Nacionais: *Alice Ribeiro Casemiro Lopes – UFRJ; Ana Luiza Smolka UNICAMP; Ana Mae Barbosa – USP; Anna Maria Pessoa de Carvalho – USP; Antonio Flavio Moreira – Universidade Católica de Petrópolis; Antonio Joaquim Severino – USP; Aparecida Paiva – UFMG; Cleci Maraschin – UFRGS; Denise Meyrelles de Jesus – UFES; Emília Freitas de Lima – UFSCar; Fernando Becker – UFRGS; Gaudêncio Frigotto – UERJ; Gelsa Knijnik – UNISINOS; Gilka Girardello – UFSC; Guacira Lopes Louro – UFRGS; João Wanderlei Geraldy – UNICAMP; Leandro de Lajonquière – USP; Lino de Macedo – USP; Lúcia Rabello de Castro – UFRJ; Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG; Márcia Tiburi – Univ. Mackenzie; Maria Alice Nogueira – UFMG; Marilia Pontes Sposito – USP; Marisa Vorraber Costa – ULBRA; Nadja Hermann – PUC-RS; Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS; Rosalia Duarte – PUC-RJ; Sérgio Coelho Farias – UFBA; Vitor Henrique Paro – USP; Wladimir Antonio Garcia – UFSC.*

Revisão - *Textual Português e Literatura e Maria Conceição Lopes Fontoura*

Bibliotecária Responsável - *Neliana Schirmer Antunes Menezes*

Produção Visual - *Central de Produções/ FACED/UFRGS*

Projeto Gráfico - *Aldanei Areias*

Editoração Eletrônica - *Gráfica Ucha*

Bolsista - *Carola Freire Saraiva*

Capa - *Vera Lúcia Gliese*

Assinatura e números avulsos

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

Revista *Educação & Realidade*
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:
educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade
Telefone: (51) 3308 3268

jan/abr 2009

TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO

v. 34 n. 1

Educação & Realidade - Porto Alegre v. 34 n. 1 p. 1-246 jan./abr. 2009.

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-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0103-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

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

Boletin de Resumenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociologia, Economia Y Humanidades. CICH/ UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educaión 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

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.34 n.1

CONTENTS

Contemporary Themes in Education

SUMÁRIO

Temas Contemporâneos em Educação

Editorial 05 Editorial

The appropriation of Cultural Heritage
François de Singly 09 A Apropriação da Herança Cultural
François de Singly

Curricular Reforms in Teacher Education in México
Maria Teresa Yurén Camarena 33 Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México
Maria Teresa Yurén Camarena

REUNI: heteronomy, dismantlement of the university and teacher's work
Denise Bessa Léda
Deise Mancebo 49 REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente
Denise Bessa Léda
Deise Mancebo

Selection or Exclusion: difficult access to public educational institutions
Jennifer Perroni
André Brandão 65 Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino
Jennifer Perroni
André Brandão

The Discourse of Democratic School Management: School Board on focus
Alfredo Macedo Gomes
Edson Francisco deAndrade 83 O Discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco
Alfredo Macedo Gomes
Edson Francisco de Andrade

Modulations of Technological Coupling as a Strategy of Research and Intervention
Vanessa Soares Maurente
Cleci Maraschin
Maria Cristina Vilanova Biazus
103
Modulações de Acoplamento Tecnológico como Estratégia de Pequisa e Intervenção
Vanessa Soares Maurente
Cleci Maraschin
Maria Cristina Vilanova Biazus

Panorama of Inclusive Education in the city of Rio de Janeiro
Rosana Glat
Márcia Denise Pletsch
Rejane de Souza Fontes
123
Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro
Rosana Glat
Márcia Denise Pletsch
Rejane de Souza Fontes

Education for Citizenship Among Past, Present and Future
Oldimar Pontes Cardoso
137
A Educação Para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro
Oldimar Pontes Cardoso

Lipmanian Concept of Experience: aesthetic perspective and its pedagogical unfoldings
Leoni Maria Padilha Henning
155
Conceito Lipmaniano de Experiência:perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos
Leoni Maria Padilha Henning

Considerations on Theodor Adorno's Philosophy and the Postmodern
Robson Loureiro
175
Considerações Sobre a Filosofia de Theodor Adorno e o Pós-Moderno
Robson Loureiro

Heidegger, Post-Modern Thought and Education
Sandra Soares Della Fonte
191
Heidegger, o Pós-Moderno e a Educação
Sandra Soares Della Fonte

Childhood, Subjectivity and Plurality in the Context of the Post-metaphysic Thought
Vilmar Alves Pereira
211
Infância, Subjetividade e Pluralidade no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico
Vilmar Alves Pereira

Theories of Socialization and the New Paradigm for Social Studies of Childhood
Rita de Cássia Marchi
227
As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância
Rita de Cássia Marchi

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.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1): 5-8
jan/abr 2009

Editorial

Em um conto de Julio Cortázar, *Os pousa-tigres* (1998), o autor convida-nos a pensar a imagem do Tigre como uma fera a ser acolhida em nossa casa, porém impossível de ser totalmente domesticada e hospedada. Os textos que apresentamos nesta coletânea versam sobre temas contemporâneos em educação e assemelham-se aos Tigres de Cortázar, pois nos instigam a pensar questões ferozes, espinhosas, perigosas, críticas. Entretanto não são temas a serem apaziguados; eles desacomodam nosso pensamento, fugindo, quase sempre, por entre nossa vontade de chegar a uma solução definitiva para os problemas da Educação.

Não existem soluções definitivas. Esses artigos são o caldo efervescente e impuro de temáticas e de formas de apresentá-las, cada vez mais singulares e sob perspectivas multifacetadas. Eles mostram que a pesquisa em educação tem se mostrado instrumento de pensamento de notável articulação e de importância crescente.

Esta coletânea inaugura, também, uma nova provocação. Mais uma

ferocidade: nossa publicação passa, a partir deste número, a ser quadrimestral. Nossos leitores serão contemplados com três números anuais, recebendo nossos Tigres, ou leituras, de forma muito mais frequente.

Ela apresenta, ainda, uma característica que prezamos muito em nossa linha editorial: a capacidade de oferecer um caleidoscópio de visões, de concepções e de modos de fazer pesquisa que, ao invés de funcionar como modelos fixos de educação, precisam ser pensados como exemplos que fomentam possibilidades outras de pensar e de imaginar caminhos para a área.

É assim que neste número desfilam textos variados: da gestão da educação aos estudos da infância; da hermenêutica filosófica ao problema de acesso à escola e das reformas curriculares aos problemas levantados pelas novas tecnologias.

Abrimos esta edição com uma tradução bastante relevante para o campo da Sociologia da Educação, o texto *A Apropriação da Herança Cultural*, de François de Singly, um clássico da língua francesa, no qual o autor mostra como os mecanismos de apropriação da herança cultural configuram ou ilustram a noção de *mobilização*. Ao usar o gosto pela leitura, como objeto de pesquisa, o autor discute o duplo vínculo que oscila entre a obediência e a espontaneidade.

Segue o texto em espanhol de Maria Teresa Yurén Camarena, intitulado *Reformas curriculares en la formación de docentes em México*. A autora trata das reformas realizadas no México, para a formação inicial de professores da educação básica daquele país. Ela contextualiza tais reformas a partir dos períodos históricos e dos projetos educativos mexicanos. Ainda que muito tenha sido realizado em termos de reformas, o artigo sustenta a precariedade das mesmas para efetivar a formação de professores capazes de implementar efetivas práticas educativas.

O texto de Denise Bessa Leda e Deise Mancebo, *REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente*, analisa e critica o "Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais", descrevendo documentos e desvelando os discursos aí engendrados. Segundo as autoras, a pretensão do programa de retomar o crescimento do ensino superior público, sem grandes impactos orçamentários, é a origem da precarização das universidades federais, em curso, e do comprometimento da estrutura e do funcionamento futuros.

Seleção ou exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino é o texto que apresentamos a seguir, no qual Jennifer Perroni e André Brandão discutem a problemática da desigualdade educacional. Ao investigar o caso do concurso para ingresso do Colégio Pedro II, os autores mostram que, apesar de público e gratuito, o acesso à instituição está predominantemente reservado a estudantes egressos de escolas privadas.

Ainda no campo da escola pública, o artigo de Alfredo Macedo Gomes e de Edson Francisco de Andrade foca práticas discursivas de conselheiros escolares. Ao problematizar o discurso da gestão democrática e as formas de participação nas reuniões ordinárias do Conselho Escolar do Sistema Municipal de Educação de Recife, o texto *O discurso da gestão escolar democrática: o*

Conselho Escolar em foco mostra o poder da palavra da direção como instrumento de gestão e discute ainda o silenciamento e a dispersão do discurso dos participantes do referido conselho.

Vanessa Soares Maurente, Cleci Maraschin e Maria Cristina Vilanova Biazus relatam uma experiência realizada com crianças e com a equipe técnica em um serviço de saúde mental infanto-juvenil em Porto Alegre. A partir da experiência, o artigo *Modulações de Acoplamento Tecnológico Como Estratégia de Pesquisa e Intervenção* discute o uso de tecnologias de produção de imagem fotográfica digital, como possibilidade criativa de acoplamento cognição-máquina e como possibilidade de construção de estratégias de pesquisa e intervenção na área de tecnologia.

O tema da inclusão retorna no texto de Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch e Rejane de Souza Fontes, *Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro*. As autoras utilizam entrevistas semi-estruturadas e dados quantitativos oficiais para mostrar a importância do suporte especializado e da articulação com o ensino regular, como garantias de sucesso para propostas de inclusão escolar oferecidas a alunos com necessidades especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O texto de Oldimar Pontes Cardoso abre os artigos, nesta coletânea, de tom filosófico. *A educação para a cidadania entre passado, presente e futuro* problematiza o passado como foco para pensar a educação na perspectiva das tradições herdadas. Para esse fim, Oldimar, ao se opor às dimensões do presente e do futuro, discorre sobre o conceito de cidadania, tão em voga na atualidade, mostrando sua polissemia. O autor analisa, ainda, alguns conceitos pares que contribuem para sua argumentação, entre eles, público e privado; universalismo e comunitarismo; e formação e educação.

Um conjunto de três artigos que acentuam a dimensão hermenêutica do trabalho filosófico, no sentido de recorrer a textos específicos de filósofos conhecidos, acrescentam-se aos já apresentados.

O primeiro é de autoria de Leoni Maria Padilha Henning e se chama *Conceito lipmaniano de experiência: perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos*. Nesse trabalho o conceito de experiência, segundo Matthew Lipman, é apresentado e discutido a partir da relação com Dewey e sua respectiva perspectiva estética. O texto elenca determinadas características do trabalho lipmaniano no intuito de dar visibilidade a um Programa de filosofia para crianças.

O segundo texto dessa seção denomina-se *Considerações sobre a filosofia de Theodor Adorno e o pós-moderno*, de Robson Loureiro. Nele o autor critica a posição de Antonio J. Severino segundo a qual as vertentes pós-modernas e pós-estruturalistas brasileiras, no campo da educação, poderiam ter raízes na Teoria Crítica. De acordo com Robson, não haveria em Adorno nenhuma intenção de distanciamento de ideais de emancipação do sujeito, próprios às posições chamadas pós-modernas, bem como outras características correlacionadas, que justificariam uma solução de continuidade, ainda que parcial, entre essas posições e a Teoria Crítica.

Como terceiro texto apresentamos: *Heidegger, o Pós-Moderno e a Educação,* de Sandra Soares Della Fonte. Ela defende a tese de que a perspectiva pós-moderna (e outros pós) é tributária do legado heideggeriano no seu aspecto central como um relativismo ontológico contemporâneo, ou seja, Heidegger, na sua tentativa de superação da metafísica, circunscreve uma ontologia antimaterialista, na qual a objetividade e, portanto, o conhecimento objetivo da ciência são desqualificados. Assim, o texto mostra, para além de uma hermenêutica dos textos de Heiddeger, as aproximações com a "agenda pós" e os desdobramentos de tais projetos no âmbito da Educação.

Para encerrar esta coletânea, o tema da infância aparece, e vem discutido nos dois textos finais. Vilmar Alves Pereira apresenta o que denomina como "dez pontos de confluência para pensar a infância" a partir da demonstração do vínculo entre a construção da noção de infância e de sujeito desenhado pelo projeto da modernidade. *Infância, subjetividade e pluralidade no contexto no pensamento pós-metafísico* propõe denominar de "modelo metafísico" os desdobramentos relacionados a tais conceitos oriundos da modernidade e pensar a dificuldade de sua legitimação no pensamento pós-metafísico.

Por sua vez, Rita de Cássia Marchi com *As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância* trabalha no âmbito do que denomina como "nova Sociologia da Infância". Ela problematiza a infância recusando-se a pensá-la como fase "natural e universal da vida" e desenha seus contornos frágeis, tomando a infância como variável do ponto de vista histórico, cultural e social. A autora mostra, ainda, a possibilidade de pensar a infância como passível de negociação tanto na esfera pública quanto na privada.

Enfim, o conjunto de textos, que forma esta coletânea, apresenta uma multiplicidade de temas, de conjunturas, de abordagens, de modos de fazer pesquisa e de maneiras de pensar a educação. Esses artigos nos convocam a fazer pousar nossos Tigres, não como em uma hospedaria tranqüila, mas como quem precisa acolher feras. Por tudo isso, esperamos que esses textos e a forma como estão apresentados, possam, com o mesmo entusiasmo com que nos chegaram, propor ferocidades na sua leitura, colocar-se em jogo, ou como diria Agambem, profanar. Então, boa leitura a todas e a todos.

Luís Armando Gandin
Simone Moschen Rickes
Gilberto Icle

Referências

CORTAZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1): 9-32
jan/abr 2009

A Apropriação da Herança Cultural

François de Singly

RESUMO - A Apropriação da Herança Cultural. François de Singly aborda os mecanismos pelos quais ocorre a apropriação da herança cultural, e, para isso, aproxima-se dos indivíduos, a fim de introduzir a noção de mobilização. Para o autor, o herdeiro tem de preencher duas demandas contraditórias da modernidade para reconhecer-se como herdeiro. Nesse sentido, os movimentos de desfiliação e de resgate da filiação são cruciais para que os filhos se tranquilizem na construção de uma identidade autônoma. Em relação ao gosto pela leitura, isso ocorre a partir de um distanciamento dos gostos da geração precedente e de uma crítica a eles, sobretudo em se tratando daqueles da mãe. Por fim, o autor demonstra que os herdeiros submetem-se a um duplo vínculo que oscila entre a obediência e a espontaneidade, em um movimento de transação entre gerações.

Palavras chave: **Herança cultural. Bourdieu. Gosto**.

ABSTRACT - The appropriation of Cultural Heritage. François de Singly deals with the mechanisms through which cultural heritage occurs and, for doing so, focus on the individuals so as to introduce the notion of mobilization. To the author, the heir has to fulfill two contradictory demands of modernity in order to recognize himself as an heir. Therefore, the movements of defiliation and search for filiation are crucial for the sons and daughters to be at ease with the construction of an autonomous identity. In terms of reading taste, this happens with a distancing from the tastes of the previous generation and with a critique of these tastes, especially the ones of the mother. Finally, the author demonstrates that the heirs submit themselves to a double connection that oscillates between obedience and spontaneity, in a movement of transactions between generations.

Keywords: **Cultural heritage. Bourdieu. Taste.**

Em 1970, era publicada *La Reproduction* (*A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino*) (Bourdieu; Passeron, 1970)[1]. No mesmo ano, entrei no doutorado, sob a orientação de Jean-Claude Passeron. Esse livro serviu de principal referência para meu objeto de estudo: as variações sociais da educação moral na família. Levei vários anos para tomar consciência de que o rico índex, como sempre na coleção *Le sens commun*, não compreendia a palavra *família*. E o gráfico inserido (Bourdieu; Passeron, 1970, p. 112-113), que descrevia "[...] a carreira escolar e o sistema de suas determinações [...]", silenciava a respeito desse ponto. O *prime habitus*, antes de conhecer suas retraduções, era produzido pelo pertencimento à classe de origem (especificada pelas condições de existência, pelo *ethos*, pelo capital cultural e social, pela moradia e pelas outras características sociais e culturais que pertencem à morfologia). A família estava presente, seguramente, mas escondida sob outro nome: "[...] pertencimento à classe de origem". É uma escolha – até onde era explícita? – que tinha sentido no contexto ideológico da época. Não esqueçamos, por exemplo, o sucesso do livro de Cooper (1972) que saudava "a morte da família".

Sem chegar a fazer uma leitura sintomal[2] de *A reprodução*, é possível pesquisar os efeitos teóricos de tal silêncio, assim como as razões que o engendraram. Não são os autores de *O ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia* (Bourdieu et al. 1968) que protestarão, já que eles nos convidam a estar atentos às categorias utilizadas no trabalho sociológico. Evitar o termo *família*[3] reflete as opções teóricas da ruptura epistemológica e da hierarquia dos métodos que situam a observação em primeiro lugar e a entrevista em último. Para ser fiel às regras do método sociológico (Durkeim, 1894; Bourdieu et al. 1968), é preciso tomar um ponto de vista *externo*, objetivante, pouco sensível às interações, às relações entre os indivíduos (a sociologia da escola produzida nessa perspectiva reserva igualmente pouco espaço àquilo que acontece na sala de aula, isto é, aos processos)[4]. Todos os projetores iluminam a resultante: a contribuição da família e da escola para a reprodução social. Tal espetáculo sociológico proposto é coerente, formador, mas, como todos os outros, ele não é *total*, mesmo que tenha a ambição de ser uma teoria geral. Podemos nos apoiar nos enunciados de Norbert Elias (1981) para salientar os limites de tal representação:

> Assim, algumas instituições, do ponto de vista daqueles que a compõem, não preenchem apenas uma única função para o 'sistema', isto é, para um Estado, ou uma tribo; elas também preenchem uma função para esses próprios homens. Em outras palavras, elas têm uma função para o 'eu' e uma função impessoal. [...] Sem uma análise pluridirecional, todo estudo sociológico das funções e das posições sociais permanece parcial. Ele não dá conta suficientemente dos processos reais[5].

Trata-se, sempre seguindo os termos de *Introdução à sociologia*, de "[...] evocar os homens [...]", na qual teorias sociológicas "[...] mostram com bastante freqüência apenas formações aparentemente impessoais, ou mesmo por vezes

extra-humanas" (Elias, 1981). Esse apelo à consideração dos indivíduos não é nem moral, nem engendrado pela preocupação em reinserir, na lógica das determinações sociais, o jogo da liberdade dos atores. Ele é necessário se pensamos que a sociedade também é "[...] uma sociedade dos indivíduos" (Elias, 1991). Ao introduzir em seu raciocínio a noção de *habitus*, Bourdieu e Passeron tinham consciência disso, e não queriam propor uma visão *mecanicista* do funcionamento social. Eles não esgotavam seu método. Não basta construir um duplo movimento de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade para compreender a maneira como os indivíduos participam na elaboração de seu destino.

O Peso da Classe de Origem

Ao que parece, um elemento que bloqueia a utilidade da noção de *habitus* é a força atribuída à origem social (o tamanho das letras no sistema gráfico de *A reprodução* traduz essa primazia), à posição sociocultural do grupo familiar. Já se possui capital desde o início, o percurso se torna, involuntariamente, secundário. Isso é perceptível em trabalhos inspirados por essa perspectiva. Em *Os herdeiros – os estudantes e a cultura*, pode-se, com efeito, ler: "Seria necessário estudar mais precisamente as causas ou as razões que determinam esses destinos de exceção, mas tudo permite pensar que as encontraríamos em singularidades do meio familiar." (Bourdieu; Passeron, 1964, p. 42). Tomemos o exemplo da pesquisa sobre a escolha do cônjuge. Michel Bozon e François Héran (1988) descobrem que existe uma relação entre a origem social dos homens e das mulheres e o lugar do encontro matrimonial. Em seguida, eles se interessam pelos "casos atípicos", isto é, pelos encontros mais improváveis. Esses autores recusam a idéia de um efeito associado aos lugares de sociabilidade, à conjuntura, à lógica das interações; assim, eles buscam verificar que "uma parte do comportamento atípico" dos filhos de executivos que freqüentam bailes e que encontram seus cônjuges em um espaço aberto "resulta das propriedades atípicas herdadas de longa data de seus pais. O uso surpreendente que uma fração dos filhos de executivos pode fazer dos espaços populares de encontro se tornaria novamente lógico nessas condições" (Bozon; Héran, 1988, p. 141). Bozon e Héran demonstram que tanto uns quanto outros tiveram avôs paternos e mães socialmente diferentes. Eles concluem que os casos atípicos "se explicam largamente pelo pertencimento a submeios ou a tipos de trajetórias sociais mal identificados desde início. Uma definição mais precisa do meio, obtida pela passagem a uma acurada nomenclatura e pelo recurso a variáveis complementares (profissão da mãe, do avô, moradia, etc.), permite reduzir à lei comum uma boa parte das exceções [...] Enquanto novas distinções permanecem possíveis e produtivas, é adequado continuar por esse caminho, correndo o risco de desapontar os partidários do acaso e da livre

escolha." (Bozon; Héran, 1988, p.143). Os autores agem como se a escolha estivesse entre estrita determinação inicial e livre escolha, esquecendo um terceiro termo: as determinações associadas à história dos indivíduos envolvidos. Se as posições sociais do pai, do avô e da mãe são suficientes para explicar os comportamentos – é uma hipótese que também utilizei (Singly; Thélot, 1986) –, a introdução da noção de *habitus* e ainda mais da de estratégia é pouco útil. A caixa preta tem um funcionamento suficientemente simples já que nenhuma hipótese é necessária para dar conta disso; os elementos que entraram nessa caixa já fixam a resultante. Os filhos de executivos que não apresentam um comportamento típico das crianças de seu meio não são *verdadeiros* filhos de executivos, ou melhor, filhos de *verdadeiros* executivos. Inversamente, os filhos de operários que também realizaram um improvável encontro matrimonial têm em suas linhagens familiares riquezas, capitais, recursos que não tinham sido mensurados pelos indicadores comuns.

Sonhando um pouco: quando os sociólogos dispuserem de um perfeito mecanismo para mensurar a origem social dos indivíduos, eles poderão prever os comportamentos. Essa sociologia que não quer a preço algum considerar elementos biológicos serve-se, entretanto, de um esquema próximo da predeterminação. Os limites, a nosso ver, de tal argumento levado ao extremo são perceptíveis com o estudo das trajetórias ascendentes. Não é verdade que a totalidade dos indivíduos que apresentam uma mobilidade ascendente tenha, em seu passado familiar, capitais suficientes, e ocultos, para explicá-la. Pesquisas recentes sobre as improváveis ascensões (Lahire, 1995) demonstram que outros fatores familiares intervêm, não sendo redutíveis a possessões e a efeitos de posição inicial e de trajetória anterior.

O Mérito dos Herdeiros

Os herdeiros herdam e os outros não. Tanto aqueles quanto estes não relatam as mesmas histórias para justificar sua herança ou sua falta de herança. Em *Os herdeiros*, a atenção dada aos indivíduos incide sobre suas *ideologias* do dom ou do mérito e bem menos sobre os mecanismos que fazem com que alguns cheguem a herdar e com que outros ascendam mesmo sem herdar. Essa indiferença relativa (ou delegada aos psicólogos) a tais processos pode ser surpreendente da parte de dois homens que não são *herdeiros*. Nisso também, será necessário um dia elaborar a sociologia da sociologia que permita dar conta das relações entre posição social e cultural e posicionamento teórico de Bourdieu e Passeron em seus dois grandes livros, à maneira como Passeron busca compreender a originalidade do pensamento de Schumpeter em seu prefácio a *Imperialismo e classes sociais* (Passeron, 1972). Se o fato de não ser herdeiro contribuiu para criar as condições favoráveis à construção de uma teoria que situa a escola no espaço social e as classificações escolares como

modalidades de classificações sociais, isso também pode ter tido o efeito de ocultar o trabalho específico do herdeiro, mesmo que este último o oculte com seus discursos sobre o dom (desvelando somente a relação entre essa ideologia e a origem social, sem revelar o trabalho mascarado, pode-se contribuir para reforçá-la). Em minhas aulas, descobri a maneira como os estudantes de classe média baixa e de classe popular liam *Os herdeiros*, *A reprodução* e outros textos de Bourdieu (sobretudo o de 1974). Para eles, alguns indivíduos recebiam um tíquete ao nascimento e bastava apresentá-lo, no momento certo e no lugar certo, para receber a parte que lhes era designada, este ou aquele diploma. As sutilezas do raciocínio não resistem em face da demanda dos leitores que desejam a validação científica de uma visão de suas trajetórias. Será um acaso que o sucesso de *Os herdeiros* tenha se produzido no período em que as universidades acolhiam mais estudantes, em que os herdeiros deviam dar o lugar a não-herdeiros? Foram, provavelmente, mais estes últimos que leram e aprovaram *Os herdeiros* (antes que a obra se tornasse um clássico da disciplina), felizes de ver seu mérito assim reconhecido, ao passo que os herdeiros, seus novos vizinhos, não fizeram nada, senão ter a sorte de nascer em uma boa família, e não são melhores *em si mesmos*.

A analogia entre herança econômica e herança cultural mantém seu interesse: considerar que o diploma é uma riqueza e que pode ser transmitido, apesar da mudança de forma do capital cultural que demanda uma forte incorporação. Como toda analogia, ela também deve, para seguir os conselhos de Passeron (1982), ser submetida à crítica para que os limites dessa equivalência postulada possam esclarecer ainda mais a especificidade recíproca dos dois objetos e dos mecanismos assim reunidos. Deslocando-se, isto é, distanciando-se de uma perspectiva macrossocial e se aproximando dos indivíduos, o sociólogo pode descobrir, então, que nem todos os filhos originários das classes superiores, mesmo diplomadas, são herdeiros. Fourastié (1966a, 1966b) demonstrou isso para os filhos de egressos da *École Polytechnique* ou da *École Normale Supérieure* e para um terço daqueles cujo pai obteve um diploma de *grande école*[6] ou passou no concurso da *agrégation*, para professores do ensino médio ou universitário, ou fez um doutorado. Não basta, então, designar esse *jogo* sob o termo da "lógica propriamente estatística do modo de reprodução de componente escolar" (Bourdieu, 1989): isso permite apreender o trabalho de seleção da escola, sua autonomia relativa em relação à família que autoriza a crença; isso não permite nem abordar o trabalho de apropriação do herdeiro para que ele seja *herdeiro*, nem o trabalho da família, dos pais, igualmente necessário para que a herança possa ter mais chances de ser herdada. Establet (1987) critica, por esse motivo, o termo consumidor de escola, proposto por Ballion (1982), por razões comparáveis. Ele estima que os pais, sobretudo as mães das famílias ditas superiores, destinam tempo e energia para que seu filho tenha êxito, e que essas mães são *produtoras*. Para explicar a ascensão improvável nas famílias de classe média e popular, sociólogos conceberam a noção de *mobilização*, subestimando,

eles próprios, o trabalho das famílias de classe superior. A mobilização, em um contexto de forte concorrência escolar, é requerida para todos, o que não elimina evidentemente os efeitos das desigualdades iniciais[7].

Os jovens que estão em classes preparatórias[8] para as *grandes écoles*, mesmo que seus pais tenham feito um trajeto comparável à geração precedente, não podem ascender sem grandes investimentos pessoais e familiares. Assim, Marie, filha de um dos diretores de uma megaempresa multinacional, foi acompanhada com atenção por seu pai:

> Meu pai estudava muito comigo, e é por isso que ele se sentia extremamente envolvido em meus estudos. Ele estudava muito comigo inicialmente para me ajudar e, depois, para estar seguro de se sentir sempre à altura. Havia essa espécie de orgulho paterno que fazia com que ele quisesse que seus filhos não o superassem. Havia essa espécie de concorrência entre mim e ele, e, ao mesmo tempo, essa vontade de que eu fosse a melhor. Era mesmo exacerbado: uma vontade de que eu fosse a melhor em todas as áreas e, ao mesmo tempo, uma vontade pessoal de não se deixar superar. Então, eu senti muita dependência. Ele não procurava diretamente estudar comigo, mas era mais fácil, para mim, ir encontrá-lo. No terceiro ano do ensino secundário, ele começou, não a me pôr de lado, mas a olhar meus estudos com mais distanciamento porque em certas áreas eu estava mais adiantada do que ele, também porque tinha de atender meu irmão e minha irmã. Ele começou a sentir uma imensa angústia diante do sucesso de meus estudos. Por causa desse sistema competitivo, tinha-se instalado como que um processo de identificação. As notas que eu tirava na escola eram quase como uma sanção para ele. E, de certa maneira, eu tinha esse papel de responsável do orgulho familiar, eu deveria ser o instrumento da afirmação do orgulho da raça dos B (Baron, 1991).

O caso dessa moça permite apreender as duas faces da mobilização familiar, a dimensão parental e a dimensão juvenil. Após ter aceitado ser conduzida como seu pai lhe pedia, para seu bem (isto é, para o bem da família), Marie decide mudar, pelo menos provisoriamente, para se tornar ela mesma:

> Na metade do ano de *l'école supérieure*, decidi realizar um projeto que tinha desde os 10 anos de idade, que era partir para Calcutá para ver o mundo e, sobretudo, o mundo real. Era um tipo de desafio, inicialmente ir para longe e sozinha, e, em seguida, estar diante de uma sociedade que era para mim completamente estranha e mesmo quase insuportável. Mais tarde, quando meu pai ficou sabendo, no momento em que eu fazia todos os trâmites, ele foi completamente indiferente comigo, me tratava com deboche, zombava de mim sempre que podia. Não é que ele tenha me renegado naquela época, mas quase. Ele me dizia: "Você sabe que não se poderá pagar continuamente seus estudos. Pai não é uma mina de ouro". Em último caso, ele pararia de me dar dinheiro, se eu partisse.

A Encarnação

Em uma sociedade na qual a individualização é fortemente valorizada (Taylor, 1992; Giddens, 1991, 1992, 1994), o herdeiro tem, com efeito, duas tarefas a cumprir. Ele deve não somente aceitar fazer os esforços necessários para dar continuidade à linhagem familiar, trabalhando de tal maneira que a instituição escolar valide os recursos que acumulou, em parte, graças à sua família, mas também se construir autonomamente. Marie espera ter conseguido dar conta desse desafio da modernidade se matriculando na universidade:

> Havia os outros, mas eu também estava lá! Acredito que essa espécie de escalada na tensão era devida ao fato de que, antes do terceiro ano do secundário, eu respondia exatamente às expectativas de meu pai, e ele pensava que isso continuava se ampliando. Quanto mais eu tinha êxito, mais ele esperava de mim. Eu aspirava ao fracasso para cortar o cordão umbilical. Gostaria de estar à altura da *École normale supérieure*, com exigências ainda maiores porque eu não pertenço à *École normale* (Baron, 1991).

Se seu projeto se realizar, ela poderá assim, segundo sua versão, ser herdeira e autônoma. Certos herdeiros conciliam mais facilmente as duas demandas contraditórias da nova educação, e outros, ao contrário, rompem ainda mais claramente do que Marie. Estes últimos, provavelmente devido aos recursos iniciais, dispõem sempre de chances de recuperação, mas essa segurança relativa não basta para tornar esse trajeto-projeto igual ao dos mais conformistas: esses três grupos se distinguem por seu modo de apropriação da herança.

Não se nasce herdeiro, torna-se, ou não se quer torná-lo, segundo Wittgenstein.

Para Gotman (1995, p. 16):

> [...] a dilapidação aparece como uma relação social, um problema da transmissão. [...] É uma maneira particular de retribuir que interrompe o triângulo do dom: seja porque a herança é assumida, seja porque é negada. A dilapidação é um dom perdido.

Ela traduz uma maneira de romper relações com a geração precedente. O indivíduo dilapidador sonha em ser ele próprio, sem dever nada a ninguém e, muito menos, à geração precedente:

> Não depende do mundo exterior, e, então, você não temerá o que acontece nele. [...] É *n* vezes mais fácil ser independente das coisas do que ser independente das pessoas. Mas é preciso também ser capaz disso, escreve Wittgenstein, aplicando seu "programa existencial de desprendimento" (*apud* Gotman, 1995, p.114).

O dilapidador procura realizar, em um nível individual, o desejo coletivo de uma sociedade na qual o mérito substituiria o nascimento, na qual a herança seria banida; é a posição de Émile Durkheim em seu curso de sociologia da família (Durkheim, 1888), mesmo que ele tenha consciência de que esse tipo de transmissão mantém e manterá certa atração. Castel (1990) – percebendo o mito de Tristão e Isolda, mito fundador do amor ocidental (Rougemont, 1972) – nomeia o desejo de não depender de ninguém como *desfiliação*. Apesar das reservas que se pode manifestar sobre os usos extensivos dessa noção, ela oferece a vantagem de poder repensar o modelo de herança ou de reprodução no contexto das sociedades contemporâneas, propondo o cruzamento entre a dimensão social e a dimensão privada da existência social de um indivíduo. Como escapar das grades de uma perspectiva psicológica sem, por isso, não considerar a dimensão codificada *psicológica* da vida? Nisso ainda, Norbert Elias dá uma indicação preciosa: "É preciso integrar à teoria sociológica as interdependências pessoais e, sobretudo, as ligações emocionais dos homens como fator de elo social" (Elias, 1981).

A sociologia clássica esquece que a origem social, variável que lhe é tão cara (Desrosières; Thévenot, 1988), tem uma ou várias faces, principalmente as dos pais. Tudo se passa como se pudéssemos, nessa perspectiva teórica, dispensar pessoas significativas que contribuem para transmitir as normas, os valores, os capitais, e que fornecem também as apreciações importantes de si (Mead, 1963; Berger; Luckmann, 1986). Falta uma teoria da encarnação. A experiência de Rosenthal e de Jacobson (1971)[9] pode servir de referência para a consideração da dimensão relacional na relação pedagógica. A modificação do olhar dos professores provoca a melhoria dos resultados escolares de alguns alunos, sensíveis a esse aumento da personalização. Ao esperar o êxito, o professor pode eventualmente o obter. Ele dá vida ao aluno, dando a ele a impressão de ser único, de estar inserido em uma relação pessoal e não somente em uma distribuição anônima de saber. O aluno, então, unido a seu professor por certo afeto, fará seu melhor para tornar-se o que o outro espera, por amor e amor-próprio, sentindo-se, enfim, apreciado.

Na família, tais processos são ainda mais freqüentes no contexto da socialização primária e secundária. Assim, o romance *Suave é a noite*, de F. Scott Fitzgerald (1988)[10] descreve um *Pigmaleão*, *Dick*, médico que se responsabiliza por *Nicole*, sua esposa e paciente. O que seu sogro havia destruído em sua filha, ele deve reparar graças a um tipo de comprometimento pessoal, graças a uma forma de carisma que lhe dá confiança novamente, graças a uma atenção particular ao outro, como se compreende na seguinte cena:

> Nicole via que ele estava em uma de suas fases de excitação, em que levava todo mundo com ele, mas que era inevitavelmente seguida por uma fase de melancolia. Essa excitação se traduzia por uma maestria, uma virtuosidade extraordinária. *Dick* tinha, então, o poder de se fazer amar cegamente por aqueles que se aproximavam dele. Acontecia de, revendo o passado, considerar

> com temor o carnaval de afeição que se apresentava a ele, como um general poderia julgar o massacre que teria ordenado para satisfazer uma sede de sangue.

Pigmaleão seduz segundo um procedimento específico.

> As pessoas imaginavam normalmente que *Dick* agia, em relação a elas, de maneira toda especial, porque ele reconhecia o caráter único de seus orgulhosos destinos, soterrados sob os acordos de tantos anos. Ele sabia ganhar todos prontamente graças a uma consideração e uma delicadeza notáveis, intuitivas, que se percebia somente em seus efeitos. Então, sem prudência, para que nada empanasse o brilho das relações nascentes, ele abria bem grande a porta de seu divertido universo. Enquanto seus convidados o aceitavam completamente, a felicidade e a satisfação deles eram toda sua preocupação.

Não é porque as sociedades contemporâneas implementaram procedimentos de validação impessoal, como os títulos escolares, que contribuíram para desvalorizar objetivamente a autoridade do pai (Singly, 1993d), que devemos deduzir que o peso da dimensão interpessoal diminuiu nas relações sociais e, mais particularmente, nas relações pedagógicas. Com efeito, as obrigações do modelo da individualização e

> [...] o desenvolvimento do ideal da identidade criada do interior conferem uma importância capital nova ao reconhecimento de outrem: minha própria identidade depende essencialmente de minhas relações dialógicas com os outros (Taylor, 1992, p. 65).

Os indivíduos, jovens e adultos, apenas chegam a mobilizar seus recursos, mesmo herdados (como no caso de Nicole), se eles recebem suficientemente marcas de atenção pessoal.

Reconhecer-se Como Herdeiro

A herança não é assimilável a um bem de consumo (ou de produção) comum; ela testemunha uma história, é o sinal de um laço[11]. O romancista Rhot (1994) demonstra isso na narrativa da morte de seu pai. Ao supor ter vencido na vida, ele havia declarado a seu pai que renunciava a toda a herança, preferindo deixar o patrimônio a seu irmão. Quando a morte de seu pai está próxima, ele descobre que seu gesto - que estava "[...] plenamente de acordo com as reivindicações de igualdade e de independência com as quais eu não parava de pressionar meu pai" (Rhot, 1994, p. 110) - perdeu seu significado. Então, ele quer herdar o dinheiro de seu pai, este último tendo passado sua vida a acumulá-lo por seu trabalho:

> Queria minha parte do pequeno capital que, contra toda expectativa, esse pai irredutível, determinado, meu pai, havia acumulado ao longo de uma vida. Queria o dinheiro porque era seu dinheiro, eu era seu filho e tinha direito à minha parte, e o queria também porque era um autêntico pedaço de sua pele de trabalhador obstinado (Rhot, 1994, p. 111).

Ele está pronto para aceitar esse dinheiro, podendo de agora em diante assumir o laço de filiação; estima ter-se construído por ele próprio, ter dado provas para poder, a partir de então, reivindicar um laço de filiação, uma posição em uma linhagem familiar.

Os patrimônios econômico e cultural se diferenciam. A venda de um bem familiar corre o risco de ser interpretada como uma ruptura, um abandono. Para um gosto cultural como a leitura, as exigências não são comparáveis, na medida em que, ao contrário, a herança deve ser, de preferência, encoberta para que o prazer possa nascer. O modelo contemporâneo da leitura, que inclui prazer, gratuidade e autonomia (Pennac, 1992), constitui o exemplo típico disso, é incompatível com o reconhecimento de uma dívida, de um vínculo de dependência. Entrevistas com estudantes leitores cujos pais são leitores demonstram as dificuldades de assumir uma herança direta[12]. Mais freqüentemente, essa contradição entre a herança e a afirmação de um eu autônomo é resolvida por uma distinção entre duas dimensões da transmissão: aquela do gosto pela prática e aquela do gosto por este ou aquele tipo de livro. Então, basta, para o herdeiro, focalizar sua atenção nas divergências entre as leituras reais de seus pais e as suas, esquecer o nível comparável dos investimentos (em termos de alcance) para se tranqüilizar com relação a sua identidade pessoal.

É raro o reconhecimento explícito de uma herança de gosto pela leitura. Menos de um quarto dos estudantes estima que seu pai, sua mãe ou ambos tiveram uma grande influência em fazê-los gostar de ler. É uma proporção idêntica de jovens que fala com freqüência sobre seus livros com seus pais (a sociabilidade intergeracional é duas vezes menos freqüente do que a sociabilidade entre amigos). Encontramos, nos jovens de hoje, algo equivalente ao que os autores dos *Discursos sobre a leitura: 1880-1980* (Chartier; Hébrard, 1989) haviam observado nos relatos autobiográficos de escritores, isto é, o fato de os *herdeiros* sentirem necessidade de se distinguir daqueles que lhes transmitiram a necessidade de ler. Para Chartier e Hébrard, os leitores originários das classes superiores têm, com efeito, um ponto em comum com os leitores autodidatas, mesmo que, entre os primeiros, "o acesso ao mundo do livro proceda da filiação":

> o aprendizado, em sentido pleno (como nos romances de formação), a formação de si mesmo como leitor autêntico, autônomo, singular, supõe uma ruptura com essa filiação, uma crise que emancipa o *saber-ler* do mundo cultural, em que esse foi recebido em herança. Nisso, a autobiografia reen-

> contra o percurso autodidata. A crise do filho pródigo imita a fuga ou a errância do filho pobre.

Essa distância intergeracional é adquirida, é criada simbolicamente graças à crítica aos livros lidos pelo pai ou pela mãe: livros pouco legítimos pelo gênero (o romance água-com-açúcar, os livros de romance da editora *Harlequin e Duo*) ou pela rede de distribuição (France-Loisirs). A mãe é mais freqüentemente visada do que o pai por essas declarações, porque ela se encarregou mais dessa socialização, bem como porque a lógica da distinção social parece mais fácil de ser empregada nos livros *femininos* do que nos livros *masculinos*. A existência desses livros e dessas redes de distribuição permite aos jovens que lêem se diferenciarem menos das outras pessoas de sua idade do que daquelas da geração precedente. Isso ainda é mais fácil porque a metade dos universitários de hoje (segundo a pesquisa *Os jovens e a leitura*) tem um pai ou uma mãe que concluíram o ensino secundário e, portanto, porque existe uma distância escolar entre eles – ao menos em termos de validação institucional. Nathalie, estudante de curso preparatório científico para as *grandes écoles*, não quer ser confundida com sua mãe que tem o ensino primário:

> Minha mãe vai ler romances que são fáceis de ler. Mas um livro um pouco difícil, ela não vai se interessar, não vai insistir. Minha mãe sempre quis que eu lesse livros de George Sand me dizendo que ela tinha adorado. Já, para mim, isso não me interessou nem um pouco, achei piegas ao máximo e não gostei.

Mesmo quando a mãe tenta uma abertura cultural propondo um clássico da literatura, a filha recusa se justificando de outra forma, passando do nível do livro (fácil) ao do gênero (piegas). Graças a Sand, a passagem entre essas duas formas de ilegitimidade aparece claramente. Na maior parte das vezes está implícita, na medida em que os estudantes desvalorizam livros *femininos* e leitura *popular* sem os distinguir. Jérôme, estudante do primeiro ano em Letras Modernas, expressa essa proximidade:

> Os livros do tipo Barbara Cartland, essas coleções água-com-açúcar, isso deve ser engraçado. Não me diz nada, quando a gente vê a capa, é de chorar de rir. As séries Harlequin, aqueles tipos desenhados – sempre um médico com uma enfermeira, é de morrer de rir, se parece com as séries da France-Loisirs. São coisas que me põe para baixo. É tão superficial, tão vazio. Além disso, a gente conhece o público das séries Harlequin. Há pessoas que lêem apenas isso, como há pessoas que vêem apenas o canal de televisão de entretenimento TF1, há pessoas que se contentam com isso, que tangenciam muitas coisas. Uma coitada que lê Harlequin; eu acho triste.

Essas rivalidades intergeracionais se assemelham às organizações dos casais modernos a respeito da divisão das tarefas domésticas. É freqüentemente

com referência a seu pai e a sua mãe que a moça julga a *realidade* da divisão e a sua liberação. Se seu companheiro ou seu marido faz algo que seu pai não fazia, se ela mesma não se preocupa mais com um trabalho ao qual sua mãe era apegada, um novo equilíbrio se torna possível. A paz nos lares modernos se estabelece ao preço de um distanciamento da geração precedente, codificada como *tradicional* (Kaufmann, 1992). Hoje, a descontinuidade com os pais é uma medida cômoda para que os filhos se tranqüilizem na construção de sua autonomia. Os jovens leitores fazem referência a seus pais desvalorizando-os com freqüência, mas sem romper toda a ligação. Assim, Gwen, estudante de Artes Plásticas, sente, às vezes, uma *forte angústia:*

> Eu não tenho nada para ler. Não tenho nada para ler. Então, mãe, é preciso que você encontre um livro para mim. Minha pobre mãe continua com obstinação, ela tem muitos livros. Tenta encontrar alguma coisa que me agrade. E isso não me agrada muito, não muito. Tipo o escritor Sulitzer, coisas desse tipo. Já eu não gosto. É meio *best-seller*; por exemplo, *O quarto das senhoras*, de Jeanne Bourin. São romances femininos, isso não me interessa, são mulheres de certa idade que vivem tais coisas, coisas de adultos. Por que digo de adultos? Porque eu mesmo tenho vinte e um anos, normalmente devo ser adulta (risos). O que gosto no Novo Romance francês é um lampejo, algo que faz mexer, que não seja forçosamente bom, moral, reconhecido. Não sei onde isso vai dar, mas há algo por trás.

As leituras de sua mãe, Gwen não as quer, e, apesar de tudo, volta-se em direção a ela em caso de necessidade. A mãe permanece um recurso. Essa ambivalência é encontrada também em Patricia, no segundo ano de graduação em Espanhol, que tem pais sem formação em ensino superior. Ela julga que eles lêem "literatura popularesca, repleta de *San-Antonio*, repleta de Frédéric Dard[13], que minha mãe adora (risos)".

Seu pai não lê mais, abandonando seus livros na casa dos pais dele. Sua mãe faz esforços por ela: "Neste momento, a gente assina as edições da France-Loisirs, ela tenta escolher, mas não há absolutamente nada". Patricia aprecia os romances bem escritos, "não muito bobinhos, porque não gosto dos livros que a gente pode encontrar na France-Loisirs, sem falar da literatura Harlequin". Ela gostaria de se definir como leitora culta, mas reconhece que, ao mesmo tempo, tem de se esforçar para ler *bons livros*:

> Olho várias vezes quantas páginas faltam. E me digo: 'cheguei até a metade'. É um reflexo. Os livros contemporâneos? Eu leio pouco. Li *Rhinocéros*, de Ionesco, e me encheu mesmo. É preciso procurar bastante, ser obcecado.

Ela gosta de ser aconselhada, a não ser por sua mãe:

> Eu não concordo tanto com minha mãe. O que ela me diz não me agrada. Às vezes, leio os livros que ela me aconselha, mas para lhe dizer se efetivamente

> concordo com ela. Como a gente era um grupo de vários amigos que gostava de ler, a gente trocava livros. E também minha prima, que é estudante de Letras em uma *grande école*, gostava muito de ler, e a gente trocava livros e se aconselhava. Agora, não ganho mais conselhos, leio menos.

Patricia não rompeu completamente com sua mãe quanto às leituras; quando lhe faltam referências ou sua rede de amigos falha, ela retorna ao seio materno ao mesmo tempo o criticando.

"Ela é Ela, Eu Sou Eu"

No primeiro ano de Letras Modernas, Stéphane tem uma relação ainda mais ambivalente com sua mãe professora do ensino primário (seu pai comerciante tem pouca titulação). Ele pontua todo seu discurso com a crítica severa do autor que personifica os gostos de sua mãe e, ao mesmo tempo, mostra como a ruptura simbólica não está terminada e quanto deseja que os laços permaneçam, desde que isso seja mais pela sua iniciativa. A relação com sua mãe parece refratar a complexidade de seu percurso escolar. Com efeito, Stéphane repetiu a quarta série do ensino primário ("Eu competia com um colega para ser o último. Eu bancava o idiota") e o último ano do ensino secundário. Tornou-se leitor apenas tardiamente:

> Agora, leio bem mais. Antes lia um livro e podia ficar obcecado por ele, e, em seguida, ficar durante semanas sem ler nada. Tenho dificuldade de me separar, não consigo mais cogitar viver sem o livro. Não penso que a vida se diferencia tanto. Há um paralelo. O livro não se desliga da vida.

Após ter feito o exame do ensino secundário, o *baccalauréat*, fora do período regular, Stéphane decide fazer Estudos Literários, para surpresa de sua mãe. Está feliz e tenso com essa escolha. Assim ele se obriga a ler:

> É preciso não deixar passar as palavras. Às vezes, fico relendo, relendo e relendo uma mesma página. Na verdade, quando não a compreendo, me estapeio. Eu entendo e posso passar à página seguinte. Me acontece de me forçar a ler. Não é algo fácil. É preciso se envolver. Eu me arrependo.

Durante a entrevista, Stéphane se lança em explicações, sobretudo a respeito da definição do romance. Ele introduz as noções de ausência de teto e de raiz e se interrompe: "Me lanço em uma coisa de que não estou nem um pouco seguro. Minha história de teto e de chão não está clara". Stéphane é inseguro "Tenho amigos cujos gostos são mais seguros em relação aos meus". Na aula de socialização literária (ele está escrevendo uma peça), parece impressionado com seu itinerário. As relações atadas e desatadas com sua mãe se ressentem

disso – tais como elas aparecem ao longo da entrevista. Primeiro movimento, a denúncia de seu pai:

> Meu pai nunca leu. Ah, meu pai, abominável! Eu estive doente duas vezes, foram as duas vezes que ele comprou um livro para mim. Na primeira vez, foi um livro do quadrinista Hugo Pratt, uma bela obra. Como foi meu pai que tinha me dado, comprado para mim, isso tinha me agradado. Depois, ele comprou um Júlio Verne. Eu detesto Júlio Verne. Não gosto mesmo. Meu pai comprou duas ou três vezes desses livros na seqüência, não entendi.

Segundo movimento, as compras de livros para sua mãe:

> A senhora leu livros de Peter Handke? Dei um à minha mãe outro dia. Compro livros para ela. E ela os lê porque compro livros que consegue ler. Dei *Alice no país da linguagem* para pegá-lo de volta mais tarde (risos). Ela gostou porque há muitas cantigas infantis. Minha mãe é professora do primário e sabe todas as cantigas infantis, mas encontrou algumas que não conhecia.

Stéphane começa, portanto, o relato de sua relação com sua mãe pela inversão do processo da troca. É ele quem a *alimenta*, e escolheu (apesar de sua denegação, "é para mim") algo que devia agradá-la. Terceiro movimento, a crítica às leituras de sua mãe e à sua educação livresca:

> Eu teria gostado que me oferecessem livros, que tivessem talvez me educado para a leitura. Ofereceram-me bobagens que nunca li. Começava a lê-los, e não me agradavam. Na verdade, minha mãe me deu livros do *Petit Nicolas*, eram os que eu gostava de ler. Mas outro dia, um amigo e eu começamos a olhar a biblioteca da minha casa, a folhear os livros de minha mãe (risos). É um desastre. Ah, as histórias de mocinhas! Eu mesmo dou a ela livros, ou ela me dá livros que lê e ambos lemos. Mas minha mãe lê muitas bobagens. Não sei mais como se chama. Christine de Rivoyre. Livros dela que li? Uma vez a mãe me deu Boulgakov, ou tinha comprado para ela. Esse era um ótimo escritor. Era um livro que me agradou muito. Mas com freqüência a literatura que ela lê transborda algo do tipo 'Alô, amorzinho, é você'. Françoise Sagan. Tudo isso, é chato, a literatura burguesa. Não há uma necessidade de texto.

Quarto movimento: a afirmação de seus gostos literários: "Livros que me marcaram? Celine, Louis-Ferdinand Celine com *Viagem ao fim da noite*; pessoas como Faulkner, Kafka. Agora, tenho um olhar mais aberto, mais amplo. Descubro autores como Flaubert para os quais eu estava fechado."

Os dois autores que Stéphane cita ainda têm a ver com sua mãe:

> Eu havia comprado Faulkner para minha mãe, para seu aniversário ou uma festa do dia das mães. Não o conhecia. Comprei dois, três livros. Vou dar um a ela, isso vai agradá-la. É um romance que se passa no meio rural, isso vai agradá-la. Queria dar a ela. Nunca tocou nele. Eu o peguei mais tarde. Li

> duas vezes, o início era difícil. Retomei e ele não me largou mais. Me marcou de verdade. E Celine? Foi minha mãe quem me deu. É um belo livro, eu havia comentado com ela sobre ele. Foi minha mãe, porque deve ter me ouvido falar: não me dá qualquer coisa porque não gosto disso.

Quinto movimento: retorno à desvalorização dos gostos maternos para mostrar o caminho da descoberta da escrita que percorreu:

> Livros que nunca leio? Christine de Rivoyre. A senhora vê, quando a gente lê, algumas vezes a gente se diz "Ah, eu posso fazer o mesmo". Com Christine de Rivoyre, a gente se diz 'Eu me chatearia de fazer o mesmo, de escrever isso (risos)'.

A entrevistadora confessa que não conhece essa escritora. Stéphane retoma:

> Posso escrever um Christine de Rivoyre. São histórias de sensualidade duvidosa, histórias de enfermeiras, pessoas que têm uma filosofia de vida; elas não vão te falar muito de suas lembranças. Não se trata do tema, mas sim de seu tratamento. É a relação com a escrita. Christine de Rivoyre é literatura ruim.

Stéphane retoma ainda uma vez Christine de Rivoyre:

> Na livraria que eu vou, não queria uma leitura de mocinhas. É Christine de Rivoyre (risos). A pobre Christine! Para mim, um escritor é aquele que vai ao âmago da coisa, que escreve o que o habita, o que o tormenta. É doloroso quando se escreve. E Christine de Rivoyre não parece ser uma mulher que sofre muito. Ela escreve como poderia estar fazendo tricô, conta historinhas.

Stéphane insiste a respeito das compras de livros que faz para sua mãe. A conquista da autonomia no fim da adolescência não implica uma ruptura das relações; ela pode ser atingida pelo *resgate* de algum tipo de dom parental, por um contradom que oferece a vantagem de preservar, para o jovem, o sentimento de sua independência, pelo pagamento de uma dívida cultural. A respeito desse retorno ao processo de troca, Delphine, no primeiro ano de Letras Modernas, que se afirma "[...] muito literária [...]", quer igualmente instaurá-lo com sua mãe, que tem um emprego de ensino primário e lê muito:

> Não pego livros na biblioteca de casa. Não leio a mesma coisa que meus pais. A gente troca idéias. Vejo com minha mãe, tento às vezes lhe dizer: "Estou lendo isso neste momento, é interessante". Me acontece com freqüência, uma vez que termino um livro e passo a ela, e, depois de mim, ela o lê**.** O inverso acontece mais raramente. Não sei por quê. Tenho sempre alguma coisa que previ para ler. Não explico o fato de que ela leia sobretudo os livros que eu leio, e eu, no inverso, não (Pujol, 1994).

Delphine teve uma escolarização difícil (reprovação na nona série do ensino primário e no segundo ano do secundário), e, apesar das pressões e dos incentivos familiares, não gostava de ler:

> Levei muito tempo para perceber que o livro me trazia algo, levei tempo até pegar um livro e largá-lo. Geralmente, lia uma página, e, pla!, fechava e só o retomava no dia seguinte. A partir dos quatorze, quinze anos, comecei a ler um pouco mais, era um bom sinal. A partir da nona série do primário, o ano da realização do exame final, percebi que estava um pouco atrasada, tentei me recuperar, e isso me agradou.

Por meio dos conselhos de leitura dados à sua mãe, Delphine (mesmo que tenha sido por acaso que sua conversão date deste último ano, que simboliza o momento em que ela alcança e ultrapassa o nível escolar de sua mãe) mostra que responde às expectativas maternas – "A mãe fazia questão de me questionar 'então, teu livro', isso e aquilo, e quando eu não era capaz de lhe contar o fim, isso era chato" – ao mesmo tempo sendo ela capaz de ter gostos próprios.

Interpretar essa troca unicamente como a expressão de um contradom (Godbout, 1992; Bloch et al. 1989) seria extremamente redutor: na situação das relações de filiação, o que está em jogo é, sobretudo, a construção da identidade do filho ou da filha. É preciso que estes últimos possam simbolicamente romper – a música *moderna* parece ter, pelo menos, essa função, acompanhada daquela da aproximação com os outros jovens (Patureau, 1992) – sem perder suas raízes. As escutas mistas – rock e clássico, rock e jazz – constituem, talvez, em alguns jovens das famílias mais *cultas* (no sentido legítimo), acordos que garantem simultaneamente a autonomia e a continuidade intergeracional, sem assumir os riscos de uma dilapidação do capital inicial. Delphine, para justificar seu gosto pela leitura, inclusive pelos clássicos, ainda que seu prazer de ler não seja muito grande, tem essa bela expressão:

> Existem pessoas acima de mim, eu as ouço falar sobre livros; existem pessoas abaixo de mim, por exemplo, meus priminhos, e quando os ouço falar, agora, sobre livros para ler, digo a mim mesma, 'é engraçado'; me recordo que alguém acima de mim os leu, que eu os li, e que aqueles abaixo os lêem também.

A cadeia das gerações deve ser suficientemente flexível para não ser rompida; a leitura autoriza essa dupla qualidade pela gama bastante ampla do estoque proposto e pela mobilidade dos julgamentos autorizados (no próprio interior da zona oficial da cultura clássica, pode-se escolher e rejeitar).

Em certas condições – mais famílias cujos pais fizeram estudos superiores e cujos filhos estão em áreas literárias – a negociação da distância intergeracional parece mais fácil e a reivindicação da herança fica mais *natural*, pelo menos para a dimensão cultural. Muriel, estudante preparando-se para a *École normale supérieure*, assume a herança familiar:

> Meus pais sempre leram muito. Quando minha mãe lê algo que lhe agrada, ela comenta com meu pai, que pega o livro depois. Ou, então, quando há um livro que acaba de ser lançado, é igual, ambos vão lê-lo. Eles podem ter preferências um pouco diferentes, mas prevalece o gosto pelas mesmas obras. Portanto, eu também entro nessa roda. A gente, os três, com freqüência, lê o mesmo livro sucessivamente. Enfim, um dos três começa e aconselha os outros. Meu irmão saiu de casa, mas os livros não tiveram nem um pouco, em sua juventude, a importância que tiveram para mim. Isso se transmitiu menos com ele. Agora, meu irmão desacelerou um pouco, sobretudo desde que vive sozinho. Deve ficar entre dois e três livros por ano.

Muriel se designa claramente como a herdeira de seus pais, ambos na instituição escolar, o pai como professor do ensino secundário e a mãe como conselheira educacional, apesar de ressaltar que eles "[...] sempre se queixaram de que a filha não seguia seus conselhos de leitura". Muriel não se vê invertendo o sentido das trocas:

> Falo em família sobre minhas leituras, seja quando meus pais querem me aconselhar um livro, seja quando sou eu quem lhes aconselha, mas, mesmo assim, isto não é muito freqüente. Não vou lhes aconselhar Stendhal. Na verdade, são mais eles que me aconselham.

Isso não impede Muriel de se ver como independente; ela prefere evocar a biblioteca municipal: "Me lembro que passava horas nas estantes olhando todos os títulos; adorava; a oferta infinita de livros nas prateleiras me agradava muito". Ela conquistou esse espaço da biblioteca; tem orgulho de pertencer ao mundo daqueles que circulam com facilidade nos mares de livros: "Podemos reconhecer os grandes leitores nas bibliotecas porque, quando eles passam, não precisam torcer o pescoço para olhar os títulos, eles aprenderam a lê-los de maneira vertical". Muriel definiu seu território pessoal, não por referências clássicas – nesse terreno, seus pais são difíceis de serem ultrapassados – mas por um gosto pelos romances policiais. Ela se enxerga jovem: "A Agatha Christie com minha xícara de chá, na quarta-feira à tarde em casa, era agradável". Depois de ter lido todos os livros de Agatha Christie, que pegou emprestado da biblioteca da cidade, ela continua:

> De vez em quando, nas lojas Relais H14 na estação, quando pego o metrô para voltar para casa, pego de novo um livro de Agatha Christie. Mas, agora, incorporei os livros americanos policiais *noirs*. É uma parte importante, livros de lazer, pode ser isso. Não posso ler apenas livros escolares, senão não agüento. Preciso de distração livresca. Raymond Chandler, por exemplo, nunca poderá me servir em matéria alguma.

Contrariamente aos outros universitários mais titulados que seus pais, Muriel escolhe sair pela tangente, por *baixo*: em seus livros de lazer, inclui também "*best-sellers* infames" que nunca confessa ter lido. Muriel se afirma buscando prazer em

livros que não correspondem à sua identidade oficial, ligando-se a uma das formas de prazer de ler, aquela da leitura secreta, tema freqüente nos relatos das gerações precedentes que, tem-se a impressão, desaparece dos relatos das novas gerações.

Também Daniel Pennac parece nostálgico dessa época em que:

> [...] à descoberta do romance se unia a excitação da desobediência familiar. Duplo esplendor! Ó! A lembrança dessas horas roubadas, debaixo das cobertas, à luz da lanterna! Como *Anna Karenina* galopava às pressas em direção a seu *Vronski* a essas horas da madrugada! [...] Eles se amavam contra a proibição de ler, era ainda melhor! Eles se amavam contra pai e mãe.

Se esse tipo de relato aparece mais, é provavelmente porque a leitura é encorajada pelos pais, e os universitários não podem mais se afirmar pela infração. A extensão da boa vontade pedagógica dos pais pode ter tido um duplo efeito, aumentar o círculo de leitores entre os jovens e contribuir para diminuir o apetite para ler.

Uma Doação Liberal

Para compreender a apropriação da herança pelo herdeiro, é preciso prestar atenção às formas da transmissão e às maneiras como elas são percebidas pelos herdeiros. O sistema liberal que caracteriza a família moderna permite mais facilmente que os jovens não se sintam frustrados com suas práticas de leitura, não apresentando, geralmente, a impressão de obedecer e ficando o registro da obrigação reservado à escola. Ser herdeiro sem se desfigurar é, portanto, possível. Os herdeiros não estão às ordens, não têm de dar continuidade à seqüência das relações culturais de seus pais sem contestar; eles podem inovar. Os herdeiros se beneficiaram unicamente com melhores condições do que outros devido a um acesso mais precoce aos livros. Muriel reconhece, assim, as virtudes do exemplo:

> [...] todas as noites, meu pai e minha mãe liam livros deitados na cama. Quando os encontrava, ou eles me colocavam na cama, ou eu ia dizer boa noite a eles, isso sempre foi a demonstração. É claro que é uma passagem quando a gente vê que tem uma família que lê.

Outra estudante de *École normale supérieure*, atraída pela filosofia, narra seu percurso de leitora, de tal maneira que reivindica sem hesitar sua autonomia na continuidade familiar com sua mãe, leitora de romances, e com seu pai, leitor de ensaios filosóficos:

> Não estou nem um pouco de acordo com o uso do verbo 'estimular' à leitura. Não acredito que acontece dessa maneira. De qualquer sorte, não senti assim.

> Acredito que o livro foi, inicialmente, um meio de troca entre gerações, pais, filhos, entre filhos também, já que meu irmão é dois anos mais novo do que eu; a gente não lia as mesmas coisas, mas sabia um pouquinho dos autores que cada um lia. Acredito que há um ambiente do livro, um ambiente de leitura; daí dizer que esse meio me estimulou a ler. Houve, certamente, uma influência no desejo de ler, esse ambiente influenciou no desejo, reforçou, deu, provavelmente, vida a esse desejo, mas não senti nem um pouco como algo que me estimulava a ler. Não é porque íamos regularmente à biblioteca que era uma pressão, absolutamente; me aconteceu de levar várias semanas para ler um livro, de abandonar no meio, de decretar períodos em que não tinha vontade de ler. Era muito bem compreendido. Era mais um ambiente, uma atmosfera, do que uma pressão no sentido próprio e um pouco restrito.

A contestação das palavras da questão "Seus pais estimularam você a ler?" autoriza Catherine a garantir sua independência que preza, sem querer, por isso, trair seus pais.

A tensão entre a independência e a dependência que caracteriza as relações na esfera privada, entre os pais e os filhos, jovens ou adultos, é evidente nesses relatos de leitores, filhos e filhas de pais leitores, provavelmente com ainda mais força, já que os livros são percebidos, mais do que outros gostos culturais ou outras práticas de lazer, como reveladores da personalidade, da identidade Singly (1993a, 1993b). Os pais não devem impor seus gostos, devem respeitar o desenvolvimento e a formação de seus filhos sem arriscar, por essa razão, seu êxito escolar (o *deve* remete ao modelo normativo da nova educação familiar). Os filhos, uma vez que reconhecem a herança e aceitam a mobilização da família, devem demonstrá-la se submetendo a esse duplo vínculo (*double-bind*) que os obriga à obediência para que haja o êxito e à espontaneidade como prova de formação (sobre essa tensão, ver Singly, 1996). As atitudes dos herdeiros oscilam, portanto, entre duas formas bem próximas: uma reivindicação de independência marcada por uma distância intergeracional, mas sem ruptura, e uma afirmação de afiliação, porém acompanhada de sinais de autonomia[15]. Esses herdeiros se parecem com os novos genealogistas que tanto sentem a necessidade de serem reconhecidos como pertencendo a uma linhagem quanto decidem o ramo à qual pertencerão, escolhem seus ancestrais (Segalen; Michelat, 1991). Nessa perspectiva, o testamento é como que uma transação entre as gerações, e não uma ordem transmitida dos pais a filhos e filhas. Essa transformação da herança é engendrada pelo lugar do capital cultural na estrutura do capital familiar e social e por seu modo de validação externo à família, que tem como efeito criar as condições objetivas da negociação. Os herdeiros de hoje decidem, por duas razões, ser herdeiros: trabalhando para acumular recursos que podem ser reconhecidos pela instituição escolar (isso inclui: aceitar trocar o lazer por atividades extraclasse) e fazendo a opção por esta ou aquela parte da herança, moral e cultural.

Notas

1 Uma primeira versão deste texto foi publicada em uma homenagem – preparada por Giovanni Busino para a *Revue européenne des sciences sociales* (XXXIV, 103, 1996) – a Jean-Claude Passeron, que foi meu orientador de doutorado na sociologia. A "relação distante" ao texto faz parte da herança que Jean-Claude Passeron me transmitiu. Este último deu o exemplo submetendo *A Reprodução* a esse exercício (*Hegel ou le passager clandestin*. Passeron, 1991, p. 89-109).

2 N. de T.: Sobre essa expressão, ver: Althusser, Louis. *Ler o capital*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

3 Em minha tese de doutorado, eu abria nomeando os pais como "agentes criadores" e seus filhos como "agentes criados" (Singly, 1972). Em *A reprodução*, o termo "família" está mais presente nos escólios do que nas proposições, o que demonstra o espaço dado a essa noção ordinária. Assim, a proposição 3.3 (p. 58) enuncia os princípios da ação pedagógica primária (primeira educação) sem que a palavra família apareça. Por que evitar as palavras comuns (família, escola) nas proposições, nos enunciados mais teóricos? Podem-se evitar os efeitos de irradiação, e, de certa maneira, os efeitos de ficção na escrita sociológica? Ver "*Les mots de la sociologie*" e "*L'illusion romanesque*", em Passeron (1991, p. 31-56; 207-227); Singly e;Charrier (1989).

4 Para uma análise retrospectiva da sociologia da educação dos anos de 1970, ver Queiroz, 1995.

5 Na construção de sua sociologia da cultura, Jean-Claude Passeron defende uma pluridimensionalidade das práticas (ver Passeron, 1990; e "*Le polymorphisme culturel de la lecture*" em Passeron 1991, p. 335-345).

6 N. de T.: No ensino superior francês, há dois grandes tipos de estabelecimentos: as universidades e as *écoles supérieures*, que são estabelecimentos seletivos públicos ou privados cujo ensino prepara para práticas profissionais especializadas. Dentre as *écoles supérieures*, as *grandes écoles* constituem uma particularidade francesa: são estabelecimentos que recebem um número bem menor de estudantes do que as universidades e formam engenheiros e administradores de alto nível, mas também especialistas das áreas da Arte, das Letras e das Ciências Humanas. A *École Polytechnique* e a *École Normale Supérieure* (ENS) são *grandes écoles*. Ver: http://www.education.gouv.fr/cid26/l-enseignement-superieur.html e http://www.ens.fr/.

7 Sobre a crítica da noção de estratégias de reprodução e sobre a de mobilização, ver Singly (1993f) e Queiroz (1995).

8 N. de T.: São classes que preparam, em dois ou três anos, os alunos concluintes do ensino secundário para o concurso de ingresso nas *grandes écoles*. Ver:http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20182/classes-preparatoires-aux-grandes-ecoles-c.p.g. e.html.

9 Um dos elementos que conduzem à subestimação teórica de tais efeitos deriva dos usos pouco dominados dos métodos quantitativos. O efeito *dominante* é pouco perceptível a partir de uma avaliação de dados de uma amostra nacional, mas isso não significa que ele seja negligenciável. Embora o efeito associado à variável *origem social* seja semelhante em toda a amostra, por construção, o efeito associado à relação é disperso e pode, portanto, parecer secundário. Ver Mingat (1984, 1991).

10 Para uma análise sociológica do mito de *Pigmaleão*, ver Singly (1996).

11 Gotman (1988). Os artistas formam, talvez, um grupo mais sensível do que os outros para a gestão de sua relação com a origem, dada sua reivindicação de originalidade, de criação do mundo e de eles mesmos. Por exemplo, um filho de diretor de fábrica em uma cidade pequena do oeste da França retoma a fábrica com a morte de seu pai, sem entusiasmo, desejando de preferência que seja seu próprio filho que retome *o fardo*, filho que, infelizmente, recusa esse arranjo. Ele vende, contudo, sua fábrica: "Era para mim uma liberação formidável, era uma nova vida; é maravilhoso, é fantástico, a vida". Aos 50 anos, F. M. tem a impressão de renascer. Ele teve êxito em criar, jogando com as obrigações às quais ele está preso e em se fazer reconhecer em uma obra que deve, talvez em parte, alguma coisa à trajetória de vida: podem estar unidos o sentimento de ter sido acossado e o fato de se refugiar em uma arte rigorosa em que as formas são elaboradas milimetricamente no papel. Outro artista, A., é escultor como seu pai. Ele se opõe fortemente a este último: tensão do herdeiro que se sente obrigado a se pensar *infiel* para construir sua própria originalidade, ver Blin (1994).

12 As citações são retiradas de um *corpus* de entrevistas realizadas com estudantes, recolhidas no contexto do Centre de sociologie de la famille (CERSOF) por V. Cicchelli, E. Maunaye, C. Poissenot e C. Pugeault. Essas entrevistas constituíram uma parte do material de uma pesquisa, financiada pelos ministérios franceses da Educação Nacional e da Cultura, sobre os jovens e a leitura. Ver Singly (1993c; 1993e), cujo presente texto forma uma seqüência.

13 N. de T.: Escritor francês, conhecido principalmente pela série de romances policiais *San-Antonio*. Tal série narra as aventuras do comissário San Antonio e de seu fiel inspetor Bérurier.

14 N. de T.: Relais H (hoje denominada Relay) é uma rede de vendas de livros e revistas, localizada nas estações de metrô e nos aeroportos, proporcionando aos seus clientes uma leitura de lazer, de entretenimento.

15 Sobre a construção da autonomia, ver Cicchelli (1994), Ramos (1994) e Le Galles(1995). À questão "Você tem mais as mesmas idéias ou mais idéias diferentes daquelas de seus pais sobre os seguintes temas?", os estudantes respondem "Mais as mesmas", sobretudo para "o lugar do trabalho na vida", e sobre "o tipo de educação a dar aos filhos"; a diferença reivindicada incide sobre "as relações entre homens e mulheres". Certa parte da herança familiar se transmite sem vontade explícita do doador, graças à força intrínseca do capital cultural *objetivado* nos objetos e nas práticas ver Bourdieu (1979). Nisso também, encontramos um dos limites da analogia com a herança econômica, geralmente explicitada em um procedimento, o testamento, ao passo que a herança cultural é não somente uma herança contínua, mas também uma herança em que uma grande parte está implícita. Sobre a "socialização intencional", ver Muxel (1984).

Referências

BALLION, R. **Les Consommateurs d'École**. Paris : Stocke, 1982.

BARON, F. **Mobilisation Familiale et Destin Scolaire** : le cas des élèvs des classes préparatoires. Paris : Université de Paris V, 1991.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **La Construction Sociale de la Réalité**. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986.

BLIN, O. **Portraits d'Artistes**: une sociologie de l'intimité de l'art. Paris, 1994. These (Doctorat de Sociologie) – Université de Paris V, Paris, 1994.

BLOCH, F.; BUISSON, M.; MERMET, J-C. **Dette et Filiations***:* relatório de recherche. Lyon : Groupe de Recherches sur la Socialisation, 1989.

BOURDIEU, P. Avenir de Classe et Causalité du Probable. **Revue Française de Sociologie,** Paris, v. 15, n. 1, p. 3-42.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**. Paris : Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, P. Les Trois États du Capital Culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 30, p. 3-6.

BOURDIEU, P.;CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Le Métier de Sociologue**. Paris-La Haye : Éditions Mouton-Bordas, 1968.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. **Les Héritiers**. Paris : Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. **La Reproduction**: eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit, 1970.

BOZON, M.; HÉRAN, F. La Découverte du Conjoint. 2. **Population**, n. 1, p. 121-150.

CASTEL, R. Le Roman de la Désaffiliation : a propos de Tristan et Iseut. **Le Débat**, n. 61, p. 152-164, sept./oct. 1990.

CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. **Discours Sur la Lecture (1880-1980)**. Paris : BPI-Éditions du Centre Georges-Pompidou, 1989.

CICCELLI, V. **Les Ressources Familiales des Étudiants** : sociologie des effets d'un partenariat sur la construction de l'autonomie étudiante. Paris : Université de Paris V, 1994.

COOPER, D. **Mort de la Famille**. Paris : Seuil, 1972.

DESROSIÈRES, A.; THÉVENOT, L. **Les Catégories Socio-Professionnelles**. Paris : La Découverte, 1988.

DURKHEIM, É. La Famille Conjugale : repris dans texts III. **Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux,** Paris, p. 9-34, 1888.

DURKHEIM, É. **Les Règles de la Méthode Sociologique**. Paris : réédition PUF, 1894.

ELIAS, N. **Qu'Est-ce Que la Sociologie?** Paris : Éditions Pandora, 1981.

ELIAS, N. **La Société des Individus**. Paris : Fayard, 1991.

ESTABLET, R. **L'École Est-Elle Rentable?** Paris : PUF, 1987.

FITZGERALD, F.S. **Tendre est la nuit**. Paris : Belfond, 1988.

FOURASTIÉ, J. Une Enquête Monographique Sur la Scolarité d'Enfants d'Instituteurs et de Normaliens : repris dans INED, 1970. **Populations**, Paris, p. 532-538, 1966a.

FOURASTIÉ, J. Une Enquête Monographique Sur la Scolarité d'Enfants de Polytechniciens et de Centraux. **BINOUP**, P. 3-26 , jan./vier. 1966b.

GALLÈS, P. Les Étudiants et Leurs Familles. In :GALLAND, O. (Dir.). **Le Monde des Étudiants**. Paris : PUF, 1995. P. 85-108.

GIDDENS, A. **Les Consequences de la Modernité**. Paris : L'harmattan, 1994.

GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity**. Stanford: Standford University Press, 1991.

GIDDENS, A. **Transformation of Intimacy**. Stanford: Standford University Press, 1992.

GODBOUT, J.T. **L'Esprit du Don**. Paris : La Découverte, 1992.

GOTMAN, A. **Dilapidation et Prodigalité**. Paris : Nathan, 1995.

GOTMAN, A. **Hériter**. Paris : Presses Universitaires de France, 1988.

KAUFMANN, J-C. **La Trame Conjugale**. Paris : Nathan, 1992.

LAHIRE, B. **Tableaux de Famille**: heurs et malheurs scolaire en milieux populaires Paris : Hautes Études-Gallimard-Le Seuil, 1995.

MEAD, G.H. **L'Esprit, le Soi et la Société**. Paris : PUF, 1963. MINGAT, A. Les Acquisitions Scolaires de l'Élève au C.P. : les origines des différences. **Revue Française de Pédagogie,** Paris, n. 69, p. 49-633, 1984.

MINGAT, A. Explquer la Variété des Acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 95, p. 47-63, 1991.

MUXEL, A. Mémoire Familiale et Projet de Socialisation de l'Enfant : des obstinations durables. **Dialogue**, n. 84, p. 46-56, 1984.

PASSERON, J-C. L'Inflation des Diplômes : remarques sur l'usage de quelque concepts analogiques en sociologie. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 23, p. 566-573, 1982.

PASSERON, J-C. **L'Oeil et ses Maîtres** : fable sur les plaisirs et les savoirs de la peiture ; postface du catalogue *Les Jolis Paysans peints*. Marseille : IMEREC, 1990.

PASSERON, J-C. Présentation. In : SCHUMPETER, J. **Impéralisme et Classes Sociales**. Paris : Éditions de Minuit, 1972. P. 9-38.

PASSERON, J-C. **La Raisonnement Sociologiuque**. Paris : Nathan, 1991.

PATUREAU, D. **Les Pratiques Culturelles des Jeunes**. Paris : La Documentation Française, 1992.

PENNAC, D. **Comme un Roman**. Paris : Gallimard, 1992.

PUJOL, F. **Les Rapports d'Influence Entre Parents et Enfants**. Paris : Université de Paris V,1994.

QUEIROZ, J-M. **L'École et Ses Sociologies**. Paris : Nathan, 1995.

RAMOS, E. **Les Relations Intergénérationnelles**: l'exemple de étudiants que cohabitent avec leurs parents. Paris : Université de Paris V, 1994.

ROSENTHAL, R. A. ; JACOBSON, L. **Pygmalion à l'École**. 1971.

ROTH, P. **Patrimoine**. Paris : Gallimard, 1994.

ROUGEMONT, D. **L'Amour et l'Occident**. Paris : Plon, 1972.

SEGALEM, M.; MICHELAT, C. L'Amour de la Généalogie.In : SEGALEN, M.(Org.). **Jeux de Famille**. Paris : Presses du CNRS, 1972. P. 193-208.

SINGLY, F. de. **L'Intériorisation de la Normativité Dans le Cercle Domestique**. Paris : Université de Paris VIII.

SINGLY, F. de. Les Jeunes et la Lecture. **Dossiers Éducation et Formations**, Paris, n. 24, 1993e.

SINGLY, F. de. La Lecture de Livres Pendant la Jeunesse : statut et fonctions", In : POULAIN, M. **Lectures et Lecteurs Dans la France Contemporaine**. Paris : Éditions du Cercle de la librairie :, 1993a. P. 137-162.

SINGLY, F. de. Le Livre et la Construction de l'Identité ", In : CHAUDRON, M. ; SINGLY, F. de. (Orgs.). **Identité, Lecture, Écriture**. Paris : Éditions du Centre G. Pompidou, 1993b. P. 131-152.

SINGLY, F. de. Savoir Hériter d'un Goût : la transmission du goût de la lecture chez les étudiants ». In : FRAISSE, E. (Org.). **Les Étudiants et la Lecture**. Paris : PUF, 1993c. P. 49-71.

SINGLY, F. de. The Social Construction of a New Paternal Identity. In: FRANCE. Ministry of Social Affairs. **Fathers in Families of Tomorrow**. Paris, 1993d. P. 42-75.

SINGLY, F. de. **Sociologie de la Famille Contemporaine**. Paris : Nathan, 1993f.

SINGLY, F. de. **Le Soi, le Couple et la Famille**. Paris : Nathan, 1996.

SINGLY, F. de; CHARRIER, G. La Science est Fiction", In: **PYGMALION à la maison**. Rennes: Université de Rennes 2, 1989. P. 195-202.

SINGLY, F de; THÉLOT, C. Racines et profiles des ouvriers et des cadres supérieurs. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 17, n. 1, P. 47-86, 1986.

TAYLOR, C. **Grandeur et Misère de la Modernité**. Montréal : Éditions Bellarmin, 1992.

François de Singly
Centre de recherches en sociologie de la famille
Université de Paris V-Sorbonne - França

Tradução: Janaína Pinto Soares
Revisão da tradução: Patrícia Reuillard e Gilberto Icle

*Este texto foi publicado anteriormente, em francês, em **Lien Social et Politiques**, n° 35, 1996, p. 153-165, e é publicado em Educação & Realidade com a autorização dessa revista e do autor.*

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1): 33-48
jan/abr 2009

Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México[1]

María Teresa Yurén Camarena

RESUMEN - Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. En este artículo se analizan las principales reformas curriculares realizadas en México en la formación inicial de docentes de primaria (primer ciclo de la educación básica), contextualizándolas en los correspondientes periodos históricos y proyectos educativos del país. Se sostiene que, pese a los cambios, no se ha logrado formar agentes de una praxis educativa.

Palabras-clave: **La Educación pública - México. Profesor - Formación - Práctica de la enseñanza. Reforma curricular.**

ABSTRACT - Curricular Reforms in Teacher Education in México. This article discusses the major curricular reforms implemented in Mexico in the initial training of teachers in primary education (primary education), contextualizing them in the country's historical and educational periods. It argues that despite the changes, there has been no success in forming subjects of educational praxis.

Keywords: **Public education – Mexico. Teacher education. Teaching practice. Curriculum reform.**

Praxis y Proyectos Educativos

Para comprender el sentido y alcance de las prácticas educativas, consideramos con Sánchez Vázquez (1980) la necesidad de distinguir diversos niveles de conciencia y creatividad en la realización de las actividades humanas. Éstas van desde las meramente biológicas hasta las específicamente humanas, como la *praxis,* que es la actividad en la que "[…] los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales" (Sánchez Vázquez, 1980, p. 246). La *praxis* es actividad teórico-práctica (tiene un lado ideal, teórico, y un lado material, propiamente práctico); expresa la dialéctica sujeto-objeto pues "[…] de la misma manera que la actividad teórica, subjetiva, de por sí no es *praxis*, tampoco lo es una actividad material del individuo, aunque pueda desembocar en la producción de un objeto [si] falta en ella el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esa actividad" (Sánchez Vázquez, 1980, p. 247).

El concepto de *praxis* desarrollado por Sánchez Vázquez permite precisar que uno de los fines últimos de la formación de los profesores es su constitución como agentes competentes en la *praxis* educativa, en la cual la relación teoría-práctica ha de desempeñar un doble papel: constituirse como uno de los criterios orientadores de la selección y organización de los contenidos, y ser a la vez un contenido transversal fundamental.

Existen ciertas condiciones en las actividades educativas que hacen imposible la *praxis*: a) que el proyecto que anima la práctica mediante sus fines se considere perfecto, operando como entidad platónica inmutable, refractaria a la crítica; b) que el proyecto deje de alimentar la actividad y ésta se realice a la manera de un proceso mecánico; c) que se asuma que basta acumular teorías para generar buenas prácticas; y d) que quien ejerza la práctica sea instrumento para el logro de un proyecto ajeno.[2] La *praxis* educativa es superación de esas formas de práctica cuando, además de estar animada por un proyecto que es asumido y orientado por teorías que se someten a crítica constante, es una forma de objetivación que a la vez transforma a los individuos y los hace capaces de realizar otras *praxis*. La *praxis* es básicamente creativa, pues no hay recetas ni fórmulas fijas para favorecer en los sujetos los cambios que desencadenarán su *praxis*.

Para obtener ese resultado en la formación de los profesores, los estudiantes han de adquirir e integrar saberes teóricos y saberes prácticos (saber hacer o técnicas, saber convivir o ética y saber ser o cuidar de sí). Éstos, a diferencia de los teóricos, no son transmisibles y no se adquieren con estudio sino con experiencia y ejercicio, pero los requieren pues gracias a ellos se puede entender la realidad, ejercer la crítica y buscar los medios y posibilidades de transformación (Yurén Camarena, 2005).

La articulación entre saberes teóricos y prácticos en la formación de docentes está condicionada, entre otros factores, por el proyecto educativo naci-

onal en el que tiene sentido, en cada etapa histórica, el *curriculum* de esa formación. Dicho proyecto es un conjunto de fines, principios y políticas que se organizan en torno a un valor central (o "criterio axiológico") que expresa las relaciones de fuerza en un momento histórico determinado y opera como parte de una estrategia,[3] en la que, de manera más o menos estable, se integran y estructuran, sin armonizarse, diversos poderes y resistencias. La forma en la que cada proyecto nacional se concreta de manera particular, en el ámbito de la formación docente, se revela en sus *curricula* de estudios, los informes de gobierno[4] y los planes del sector educativo, en los que se expresan implícita o explícitamente sus fines y medios oficialmente prescritos.

Curriculum y Formación de Docentes

Como explica Gimeno Sacristán (1992), el *curriculum* es un proceso, no un mero documento. No se reduce a la formulación de un instrumento prescriptivo pues, de hecho, se requieren y efectúan diversas mediaciones para traducir las prescripciones en *praxis* educativa. Sin menoscabo de lo anterior, en este artículo se acota el análisis de los *curricula* de la formación docente inicial a su concreción en los correspondientes mapas curriculares (en Brasil: *matrizes*), que son parte de las huellas que permiten reconstruir la historia de esa formación. Tales mapas informan sobre los contenidos seleccionados para realizarla, es decir, lo que en su momento se juzgó relevante y pertinente de acuerdo con los fines explícitos e implícitos de la formación.

A partir de este supuesto, hemos examinado los mapas curriculares de la educación normal en México de 1887 al presente, y clasificado las unidades curriculares (UC) que las componen como se ve en la tabla 1. El año de inicio del lapso considerado corresponde a la puesta en marcha de la Escuela Normal para Profesores, en la capital del país, con el primer mapa curricular en nuestra historia de centralismo y uniformidad de la formación docente inicial.[5]

En la tabla 1 son destacables dos aspectos históricos del desarrollo curricular:

a) La escolaridad que se determinó como requisito (columna R) para ingresar a la formación docente inicial fue, entre 1887 y 1958, la educación primaria. En 1959 pasó a ser la educación secundaria y a partir de 1984 el bachillerato, alcanzando esa formación el nivel de educación terciaria en el grado de licenciatura, con doce años de escolaridad previa y una edad estándar de 18 años en el ingreso. Un largo proceso en el que se superaron grandes dificultades, entre ellas las presupuestales, para que los profesores tuvieran una formación profesional equiparable a la de otros profesionales. Antes de eso, el estudiante normalista tuvo en su formación cultural y en su edad factores adversos adicionales para hacerse de la concepción teórico-práctica, profesional, requerida para la *praxis* docente;

b) A diferencia de la tendencia al incremento paulatino en los requisitos de escolaridad para cursar la formación docente inicial, en la duración de los estudios (columna D) se observan valores que oscilan fuertemente durante la mayor parte del lapso considerado en la tabla. También es oscilante el número total de unidades curriculares (entre 28 en 1959 y 96 en 1972), así como los porcentajes con los que se distribuyeron esas unidades en los cinco grupos de asignaturas distinguidos.

Tabla 1 - Resumen del Análisis de los Mapas Curriculares de Formación Docente Inicial

Año	R	D	HS	TUC	T	%	P	%	F	%	C	%	CEP	%
1887		4 a	nd	56	4	7	5	9	9	16	4	7	34	61
1902		6 a	nd	71	8	11	0	0	14	20	5	7	44	62
1909		5 a	22	46	4	9	3	7	5	11	6	13	28	61
1923	1	5 a	31	44	3	7	8	18	5	11	5	11	23	52
1936		6 a	32	73	11	15	11	15	18	25	3	4	30	41
1945		6 a	34	38	11	29	6	16	10	26	7	18	4	11
1959		3 a	32	28	8	29	6	21	4	14	2	7	8	29
1969		4 a	36	40	12	30	2	5	9	23	4	10	13	33
1972	2		32	96	11	11	12	13	12	13	2	2	59	61
1975			31	70	6	9	6	9	12	17	8	11	38	54
1977		8 s	32	76	7	9	8	11	14	18	10	13	37	49
1984			30	62	8	13	8	13	11	18	2	3	33	53
1997	3		32	45	6	13	10	22	9	20	4	9	16	36

R: indica los estudios previos señalados como requisito en cada mapa curricular [1]
D: duración de cada plan de estudios en años o en semestres.
HS: total de horas por semana de actividad escolar
TUC: total de unidades curriculares (cursos, talleres, prácticas, etc.) en cada mapa
T: unidades con contenidos básicamente teóricos psicopedagógicos
P: unidades referidas a la práctica docente y la observación de la misma
F: unidades para la formación general del estudiante
C: unidades centradas en competencias para la interacción, la reflexión y la crítica [2]
CEP: unidades para la formación en los contenidos de la educación primaria.

Esas variaciones son explicables como resultado de pugnas que han marcado el desarrollo curricular de la formación docente. Destacan en primer lugar las políticas, que a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del XX frecuentemente desembocaron en alteraciones en la vida civil y en la sucesión en el poder de los bandos en lucha, cada uno de los cuales buscó imponer sus fines. En ese contexto, el desarrollo curricular ha trascurrido como una sucesión de etapas en las que se han venido sustituyendo unas concepciones curriculares por otras. Un ejemplo de ello es la reforma curricular de 1969. La principal razón que se adujo fue la necesidad de revertir decisiones curriculares tomadas diez años antes, al eliminar asignaturas de cultura general e incrementar las relacionadas con las ciencias y técnicas de la educación. Los promotores de esa reforma lo expresan así:

> […] las deficiencias [...] que estamos produciendo a través de un *curriculum* de tal tipo, nos obligan a meditar seriamente sobre la inconveniencia de continuar por esa ruta, pues son muy numerosos los casos en que el maestro recién egresado [...] cualesquiera que sean sus conocimientos pedagógicos, no dominan los que deben adquirir sus alumnos […] (Curiel, 1981, p. 457).

Otro ejemplo es la reforma curricular de 1997. El documento que la expone destaca del plan anterior (1984) su elevado número de unidades curriculares, su "énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas", su orientación a la investigación-acción y que, en suma, no contribuía a "[…] la formación de un maestro con características como el dominio de las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza [...]" (México, 1997, p. 12). Se planteó hacer un fuerte cambio de rumbo, sin aclarar las circunstancias que hicieron posible tomar las decisiones que condujeron al diseño y la aplicación, durante 13 años, del plan de estudios cuestionado.

Los cambios en las concepciones curriculares son intrínsecos al desarrollo de las teorías y las prácticas educativas, pero también reflejan el estado en que se encuentran en cada momento histórico las relaciones entre las fuerzas sociales que se disputan el proyecto educativo nacional. Cada proyecto da sentido a la política educativa del momento, la cual orienta las reformas curriculares en turno. Para reconstruir dichas políticas empleamos la información contenida en los informes presidenciales[8] y en los planes del sector educativo, y la periodización de los proyectos establecida por Yurén Camarena (2008).

El Teoricismo Uniformizador del Proyecto Positivista (1867-1910)

"Orden y progreso" fue la divisa del proyecto educativo positivista, vigente entre 1867 y el estallido de la Revolución mexicana en 1910. El proyecto tuvo como condiciones estructurales un capitalismo dependiente y un Estado nacional que surgía con una contradicción de base: en las relaciones jurídico-políticas era liberal, pero oligárquico en la conducción de los asuntos públicos.

La libertad se concebía como emancipación científica, religiosa y política, y se pensaba que cada individuo e institución tenía una función específica en la conservación del organismo social. La finalidad era lograr orden en la conciencia para tener orden en la sociedad, forjando una moral social para fortalecer las instituciones sociales -patria, familia y propiedad- y emancipar las mentes respecto de dogmatismos y fanatismos (Yurén Camarena, 2008).

La preocupación fue profesionalizar a los docentes para conseguir "la perfecta uniformidad en la enseñanza primaria" (Inf. 1883) y que el magisterio cooperara en "la obra patriótica de ilustrar al pueblo y de inspirarle virtudes cívicas" (Inf. 1886). Se sentaron las bases de una educación normal

crecientemente uniformizadora y se fundaron instituciones como la Escuela Normal para Varones (1887), la Escuela Normal para Profesoras (1890) y la Dirección General de Enseñanza Normal (1901).

En congruencia con los idearios liberales y positivistas, en los planes de estudio considerados en este período (1887, 1902 y 1909) se incorporó la educación cívica y la moral, desligada de la religión. Destaca el gradual incremento en el porcentaje de asignaturas útiles para forjar competencias discursivas, aunque se les dio un tratamiento de contenidos por transmitir más que de espacios para adquirir saberes prácticos. La presencia de UC dedicadas a ejercicios militares (Yurén Camarena, 2008)[9] da idea de que se buscaba formar al ciudadano como "soldado al servicio de la Patria" y fomentar la obediencia como virtud, para generar un orden social que supuestamente conduciría al progreso. El hecho de que en 1909 los ejercicios militares sólo aparecieran en el primer año de la formación, da cuenta de que nuevos vientos soplaban, aunque también ello obedeció a la disminución considerable del número de años y de horas semanales dedicadas a la formación.

La Práctica Ritualizada en el Proyecto de la Revolución (1910-1940)

El movimiento revolucionario que detonó en 1910 transformó las condiciones estructurales del país. Al finalizar la lucha armada, el Estado devino interventor en el plano económico; en el político se reconstituyó sobre la base de los derechos sociales y se perfiló como nacionalista, presidencialista y semicorporativista. Se buscaba combinar las demandas expresadas en los lemas revolucionarios: el de los liberales 'sufragio efectivo, no reelección', y el de los zapatistas 'tierra y libertad'.

El proyecto educativo combinó la cultura de origen oligárquico con la cultura de las masas. Adquirió varias formas de concreción, pero en todas ellas el criterio axiológico que organizó los fines y principios fue el de la justicia social (Yurén Camarena, 2008*,* pp. 170-231). La educación se veía como un proceso que liberaba energías, socializaba y capacitaba para el trabajo productivo; era también un instrumento de concientización. Los principios de libertad, laicidad y gratuidad de la educación se refrendaron en la Constitución de 1917, aunque arropados por una mística cultural que confería al maestro la calidad de apóstol. La lucha contra el analfabetismo, la atención a la educación de la población indígena y rural y la educación técnica caracterizaron el periodo.

La importancia estratégica de la educación en este periodo tuvo como consecuencia la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Fue patente el interés por mejorar la situación económica y laboral del maestro. La educación rural se impulsó fuertemente; se multiplicaron las misiones culturales en poblados y rancherías (Inf. 1924), aumentaron las plazas y se fomentó la

formación de maestros rurales (Inf. 1928). En el primer plan sexenal (1934-1940), se incluyó la creación de un Consejo de Educación Rural y se establecieron como principios educativos: la actividad, la utilidad y la relación de los contenidos de aprendizaje con la vida (México, 1985). Se procuró que la educación se orientase a los problemas que afectaban a la comunidad y a formar hábitos de trabajo y cooperación (Inf. 1940).

En los planes de este periodo hubo un esfuerzo por combinar la teoría con la práctica. En el plan de 1923, se establecieron nueve asignaturas en las que se combinaba el conocimiento de las disciplinas por enseñar o de las disciplinas por aplicar con la práctica ('Psicología y su práctica' y 'Prácticas agrícolas', por ejemplo).

Sin embargo, la preocupación por ideologizar y el persistente teoricismo provocaron que la relación teoría-práctica quedara reducida, en el mejor de los casos, a la aplicación de técnicas, y en el peor a una práctica reiterativa, pues el proyecto se veía como incuestionable y la misión del maestro como enaltecedora. Además, se sentaron las bases para que la actividad profesional se ejerciera no como *praxis* creativa sino como práctica ritualizada, pues el perfil profesional que se perseguía quedó arropado por la figura del maestro misionero, del *apóstol*, no sólo porque el proceso formativo lo hacía poseedor de una verdad que debía transmitir, sino también porque debía ir lejos (*apo* – lejos, *stol* - ir) en misiones culturales para redimir a otros de la ignorancia.

Así, al teoricismo, que persistió, se agregó una forma de articulación de la teoría y la práctica que no contribuyó a la *praxis* educativa y, en cambio, favoreció una práctica profesional que, por haber adquirido un carácter casi sagrado, se hizo resistente al cambio, a la crítica y a la autocrítica, lo cual, a la larga, favoreció la práctica burocratizada.

La Práctica Burocratizada en el Proyecto Desarrollista (1941-1981)

Durante este periodo se aplicó en el plano económico una política que favorecía el desarrollo capitalista de tinte nacionalista. En lo político, se vivió el surgimiento del segundo Estado nacional, caracterizado como Estado-patrón, semicorporativo y presidencialista. También fue Estado-árbitro, pues por encima de los conflictos buscaba conciliar intereses, ser la fuente del derecho y velar por los derechos sociales. Por su parte, el proyecto educativo se organizó en torno a la idea de que se requería el desarrollo económico como vía para la paz y la felicidad de todos. Para legitimarse, el Estado combinó, no sin contradicciones, el liberalismo social, el populismo y una democracia restringida al ejercicio del voto, y asentada en la idea de armonía social y unidad nacional (Yurén Camerena, 2008, pp.190-231). Fue un periodo caracterizado por un reacomodo de las fuerzas políticas, obligado por la segunda guerra mundial y la

guerra fría, así como por movimientos revolucionarios latinoamericanos, el surgimiento del sindicalismo independiente y el movimiento estudiantil de 1968.

En ese contexto, se pensaba que la educación era un proceso de formación que debía contribuir al desarrollo armónico de las facultades del ser humano y, al mismo tiempo, se veía como un proceso de capacitación para convertir a los individuos en factor de progreso. La educación se consideró como una inversión y se presentó como un medio de selección y ascenso social. Las finalidades que se hacían explícitas oscilaban entre la promoción de hábitos y valores adecuados a la sociedad moderna y la formación de ciudadanos que contribuyeran a mantener la independencia política y económica, acrecentar la cultura y promover la democracia. De acuerdo con los tiempos que corrían, a la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo, se agregó como principio educativo el reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural, aunque se siguió aplicando el de homogeneidad de los contenidos en la educación básica.

La dinámica del crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación básica provocó, por un lado, el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales y la multiplicación del número de éstas, especialmente en el medio rural; por otro, la creación de nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores y la diversificación de las funciones de las instituciones que se ocupaban de esa formación. Más tarde, al conjunto de estas instituciones se le llamó sistema de educación normal.[10]

Los cambios cuantitativos en la educación normal se acompañaron de cambios cualitativos. Se diseñó un plan de estudios por especialidades para profesores de educación secundaria, se estableció la primera escuela normal para la formación de maestras de jardines de niños y se fundó la primera escuela normal de especialización. Se procuró reducir "[…] el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores […]" sin dejar de lado "[…] el compromiso social que, ya en ese tiempo, era un rasgo distintivo y consolidado de las escuelas normales" (México, 1945, p. 12). Tal desideologización se tradujo, sin embargo, en una ideologización distinta, que favoreció una desigualdad social arropada en una frágil democracia y sentó las bases para la posterior instauración de las políticas neoliberales.

Pese a la expansión de la educación normal, en las zonas rurales hubo necesidad de incorporar a la tarea educativa a jóvenes sin formación normalista. Para atender a diversos tipos de poblaciones se crearon centros regionales de educación normal y escuelas normales experimentales, así como normales con internados. En 1942 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para que los profesores en servicio no titulados realizaran estudios para obtener el título de licenciatura (México, 1945). En el Informe de 1960 se anunció el funcionamiento de 26 radiodifusoras para transmitir cursos de perfeccionamiento profesional.

En la década de los setenta pasó a un primer término, en el nivel del discurso, la dimensión cualitativa de la educación, junto con la descentralización

de los servicios y la organización académico-administrativa, además de la vinculación de la formación de docentes con la investigación. Se inició, entonces, la política de restricciones de matrícula que años más tarde se tradujo en falta de profesores para las zonas rurales. En 1979 se creó la Universidad Pedagógica Nacional que, además de ampliar las opciones de formación de profesionales de la educación, ofreció estudios de licenciatura a distancia para los maestros en servicio que no contaban con formación de nivel terciario.

Hasta 1970, la expansión de la matrícula se había regulado, pero en la siguiente década se dio un crecimiento acelerado y sin control que la llevó de 111.000 alumnos, en el ciclo 1973-1974, a 333.000 en el ciclo 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento (México, 1945, p. 17). El incremento en la demanda se atribuyó a que resultaba atractivo que con ocho semestres después de la secundaria se tuviera la garantía de contar con una plaza al egresar de la escuela normal pública. Era tan alta la matrícula en primaria, que incluso los egresados de las normales particulares obtuvieran empleo en las escuelas.[11]

Durante las cuatro décadas de este periodo se efectuaron seis cambios curriculares en la educación normal que, vistos en retrospectiva, pueden identificarse como avances paulatinos en el proceso de constitución de la profesión docente. En 1945 se reorganizó la educación normal al distinguir en ella dos ciclos de tres años cada uno: educación secundaria y formación profesional; cabe señalar, sin embargo, que de las 38 asignaturas del segundo ciclo 17 seguían siendo de formación general.

A partir de 1959 las escuelas normales se ocuparon sólo del ciclo de tres años de formación profesional, a la vez que se estableció la educación secundaria como requisito para el ingreso. Diez años después un cambio curricular se aumentó a cuatro años la duración de la educación normal. Aunque los programas de licenciatura en México tenían una duración de cuatro años con estudios previos de licenciatura, la educación normal se mantuvo 25 años más teniendo como requisito previo la educación secundaria.

Lo que se pone de manifiesto en los planes de la década de los setenta es que había la intención de que tuvieran simultáneamente un carácter propedéutico (como bachillerato) y un carácter terminal (como formación profesional). Esto requirió la inclusión de un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, con el consecuente debilitamiento de la formación específica para el ejercicio de la docencia (México, 1945, p. 14).

Lo anterior favoreció que la teoría que debiera animar la práctica profesional del docente se viera disminuida en aras de la formación general. Esto contribuyó a que la práctica docente se viera más como un ejercicio didáctico que como una praxis educativa que contribuiría a procurar el "desarrollo armónico de las facultades" del niño. De este modo, el plan obedeció más a la lógica instrumental del desarrollismo que a la finalidad explícita del proyecto educativo y contribuyó poco a forjar profesionales creativos, críticos y autocríticos.

La instrumentalización del sujeto práctico (de 1982 a nuestros días)

A partir de 1982 México empieza a entrar de lleno a la globalización, entendida como una serie de procesos que conducen a una sociedad mundial sin Estado mundial y sin gobierno mundial, en la que no existe ningún poder hegemónico visible ni ningún régimen internacional, pero sí un capitalismo desorganizado (Beck, 1998, p.16-32) que no en balde ha sido llamado "capitalismo salvaje". El capital queda liberado de los corsés que le imponían el Estado y las leyes del trabajo, y los Estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y "[…] con sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios" (Beck, 1998, p. 29).

Hay distintas globalizaciones (ecológica, cultural, económica, política, social e informática) que no son reductibles entre sí aunque son interdependientes (Beck, 1998, p.29). En el caso de la educación esas interdependencias se vieron traducidas en un régimen de políticas aplicables a la educación dictadas por organismos financieros mundiales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. Esto se concretó en un sistema de financiamiento condicionado a la evaluación de la productividad que se acompañó, en los hechos, de una descentralización de las responsabilidades y una centralización de la rendición de cuentas. Las instituciones educativas se ven sometidas al juego de la competencia que hace inestables e inseguros el empleo, los ingresos que se perciben, los recursos con los que se cuenta para realizar el trabajo y los programas y proyectos que se echan a andar. Los salarios y los financiamientos se castigan hasta el punto de permitir apenas la sobrevivencia y, en cambio, se ofrecen estímulos por productividad, que se aplican tanto a las personas como a las instituciones. Estos estímulos, que dependen de evaluaciones periódicas, han ido sustituyendo no sólo las prestaciones de antaño sino también el salario. Los trabajadores de la educación, al igual que el resto de los trabajadores, se ven sometidos a la incertidumbre. Si tienen una plaza definitiva saben que difícilmente la perderán pero deben concursar por aumentar el ingreso a sabiendas de que cualquier eventualidad que les impida concursar (por ejemplo, una enfermedad) haría caer por tierra su ingreso familiar. El trabajador de la educación se ve, en el mejor de los casos, en la alternativa de tener dos o tres trabajos o someterse al yugo de la evaluación constante. En el peor de los casos se ve lanzado al desempleo.

Para entrar de lleno en la globalización se requería modernizarse y ello implicaba elevar la productividad y la eficiencia. De este modo, la modernización apareció como el criterio axiológico del proyecto educativo, la productividad como principio rector de las políticas y la eficiencia *per se* como una finalidad que se sobreponía a otras finalidades sociales –como la equidad y la democracia- que también se presentaron, a nivel del discurso, como valores.

El mecanismo idóneo para lograr la aplicación de los principios y el logro de los fines ha sido la competitividad. A partir de los años ochenta, en los diversos niveles educativos se han implantado estrategias y mecanismos para concursar y obtener recursos. Todo se evalúa (las escuelas, los programas, la organización, la productividad académica y la vinculación con la sociedad) y el financiamiento depende de la evaluación.

Desde la perspectiva oficial había más profesores de los que se requerían y ello amenazaba convertirse en conflicto. Esto, y las deficiencias que se observaban en la formación de los docentes, hacían necesarias reformas de fondo. Las primeras medidas tomadas fueron la llamada "descentralización educativa" y la restricción de la matrícula en las especialidades saturadas en la educación normal (Inf. 1983).

En la misma línea de reformas, en 1984 un acuerdo presidencial impulsó el cumplimiento de la norma que, desde 1973, establecía que la educación normal formaba parte de la educación de tipo superior[12]. El acuerdo determinó que la educación normal tendría en lo sucesivo el nivel académico de licenciatura y, por ello, el bachillerato como requisito de ingreso. Tuvo, así mismo, el papel de explicitar que las instituciones formadoras de profesores deberían ocuparse, al igual que las universidades, de las funciones de investigación y difusión de la cultura. Como consecuencia del acuerdo mencionado se elaboró un nuevo plan de estudios para las escuelas normales y en ellas se efectuaron cambios en su organización y funcionamiento, en la asignación de responsabilidades y en las condiciones laborales del personal académico.

Al poner al bachillerato como requisito de la educación normal hubo una disminución drástica de la demanda, que tradicionalmente había sido alta porque se trataba de una carrera que requería menos años de estudio. Como consecuencia de lo anterior la planta docente de las escuelas normales también descendió de manera significativa.

Después de un periodo de contracción de siete años, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida (México, 2001, p.17). Sin embargo, mientras algunas entidades prepararon más profesores que los requeridos por sus sistemas escolares, otras tuvieron que contratar maestros formados en otras entidades e, incluso, habilitar bachilleres como profesores de educación primaria, especialmente para atender las zonas rurales de más alta marginación. Ante esos desequilibrios se aplicaron mecanismos de planeación que tendían a evitar que el número de nuevos maestros rebasaran las necesidades de cada sistema estatal (México, 2001, p.18).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (México, 2001) se planteó la evaluación y consolidación de la renovación curricular en las licenciaturas para la formación de maestros y se establecieron normas académicas para la selección de los directivos, reglas para la planeación y la evaluación de las escuelas normales, así como medidas para fortalecer el trabajo colegiado de profesores y directivos. También se señaló la necesidad de normas académicas

para el ingreso y la permanencia de los profesores, conforme a los perfiles académicos y el desempeño profesional, el fortalecimiento del sistema de estímulos para los profesores y la especialización de los formadores de docentes. Para coronar todas estas medidas, que obedecen a los cánones del globalismo, se anunció la regulación de la oferta de programas de posgrado dirigidos a los maestros de educación básica en servicio y al personal docente de las escuelas normales.

En 1997 la SEP valoró de la siguiente manera los efectos del plan de 1984: se dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales y tuvo el propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente; sin embargo, los propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo *curriculum*. Se señaló que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento requerido para la investigación educativa que resultaba más relevante para los alumnos, la que podían realmente adquirir de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. A esto se agregó una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales (México, 2001, p.19). Dicho plan incluía nueve UC dedicadas a la práctica educativa, pero la mayor parte del tiempo se trabajaba en las instalaciones de las escuelas normales y no en los planteles de la educación básica.

Con el nuevo plan, de 1997, se pretendió superar los problemas detectados; en especial la desvinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, así como su aplicación en el desempeño del maestro. Este plan, actualmente vigente, se organiza en tres conjuntos de UC que configuran sus áreas curriculares: la primera se dedica a "actividades principalmente escolarizadas", que abarcan 35 UC; la segunda se dedica a "actividades de acercamiento a la práctica escolar", con seis UC denominadas "observación y práctica docente"; y la tercera, que se destina al "ejercicio docente", se compone de dos UC de trabajo docente y dos UC destinadas al análisis del trabajo docente.

Aunque al plantear el perfil de egreso se indican cinco tipos de competencias[13] que habrá de adquirir el futuro profesor durante su paso por la escuela normal, el plan de estudios está atravesado por la lógica curricular que pone el acento en los contenidos, más que en las competencias por adquirir. De este modo, pese a la intención de superar los defectos de los planes anteriores

en este plan nuevamente se rompe la unidad teoría y práctica y se pone el énfasis en los temas teóricos. La única ventaja del plan radica en que el estudiante pasa más tiempo en el medio escolar, que será el medio en el que desempeñará su práctica profesional.

La intención de contribuir a que el futuro profesor sea competente en la *praxis* educativa se puede apreciar en el siguiente fragmento:

> [...] el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos. (Mexico, 2001, p. 20).

Esa intención quedó mediatizada por un plan de estudios que se desarrolla en el marco de un proyecto educativo atravesado por la lógica instrumental, que busca productividad y eficiencia por encima de una práctica creativa, reflexiva y autocrítica, animada por un sentido de equidad. Esto último hubiera requerido de un dispositivo adecuado para adquirir competencias vinculando teoría y práctica, más que de un *curriculum* que persiste en la ruptura de la desarticulación de la práctica con el proyecto y la teoría.

Una Breve Conclusión

Las reformas curriculares de los últimos tiempos no han logrado superar el teoricismo, ni la idea de que la misión del profesor es cuasi sagrada. En cambio, han favorecido la práctica reiterativa y burocratizada, lo cual no contribuye a la articulación de teoría y práctica necesaria en una *praxis* educativa. En el marco del proyecto positivista la formación del docente quedó caracterizada por el teoricismo; en el revolucionario, el proyecto se solidificó y la práctica se ritualizó; en el proyecto desarrollista la práctica quedó reducida a la técnica y se burocratizó y, finalmente, en el proyecto modernizador, perviven de manera contradictoria las tendencias anteriores y la formación queda atravesada por la lógica instrumental que impera en la globalización.

De lo anterior podemos inferir que las reformas curriculares han hecho propicias diversas figuras que no contribuyen a la configuración de un sujeto práxico. Así, en el proyecto positivista se favoreció la figura del docente como garante de un orden social injusto; en el proyecto revolucionario se facilitó la configuración de un apóstol con una misión cuasi sagrada; en el desarrollista se procuró la configuración de un técnico que poco advierte y critica la inequidad y, finalmente, el proyecto modernizador pone todas las condiciones para favorecer la figura del competidor, que anda en busca de recursos más que de finalidades educativas. Dada la densidad de la trama de creencias y

relaciones de poder que atraviesan el dispositivo de formación, no resulta nada fácil para los docentes encontrar los intersticios que les permitan "fugarse" de estas condiciones, para articular la teoría y la actividad en una *praxis* educativa reflexiva y autocrítica.

En suma, el referencial de la formación docente – *curriculum*, políticas y proyecto educativo- opera como un condicionante que contribuye al deterioro de la educación, sobre todo, porque no propicia la articulación entre la teoría y la práctica. Por ello resulta pertinente su examen y su crítica.

Recebido em agosto de 2006 e aprovado em maio de 2007.

Notas

1 Este trabajo es un producto del proyecto SEP-2003-C02-42851, presentado en el marco de la Convocatoria de CONACYT para la Investigación Básica y financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación.

2 Las formas de práctica señaladas en los incisos a) y b) coinciden con lo que Sánchez Vázquez denomina "práctica reiterativa" y "práctica burocratizada", respectivamente (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 312-316); el inciso c) alude a lo que llamaremos "teoricismo", y el d) a la "práctica alienada".

3 La estrategia es una manera de organizar de modo más o menos coherente y homogéneo un conjunto de sucesos y de procedimientos que emergen en el entrecruzamiento de las relaciones de poder (Foucault, 1992, p. 71).

4 Los informes presidenciales se consultaron en: Cámara de Diputados de la LII Legislatura del Congreso de la Unión. *Los presidentes de México ante la Nación.* Segunda edición. México, 1985, 6 tomos. En adelante, sólo se indicará en el texto la abreviatura "Inf." y se agregará la fecha del informe correspondiente. Los informes de 1986 en adelante se consultaron en las páginas de Internet del Poder Ejecutivo.

5 Los mapas curriculares analizados se encuentran en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio y en la Universidad Pedagógica Nacional. No se incluyeron 3 mapas para la educación normal rural, de 1936, 1940 y 1944, cuya duración fue reducida a la mitad del tiempo que se empleaba en las escuelas urbanas. Tampoco se incluyeron 2 mapas, de 1960 y 1976, que sólo tuvieron pequeñas diferencias de sus precedentes.

6 Se utiliza el código de la UNESCO en su clasificación normalizada de los niveles educativos: el número 1 corresponde a la "educación primaria o primer ciclo de la educación básica", el 2 al "primer ciclo de educación secundaria o segundo ciclo de educación básica", y el 3 al "segundo ciclo de educación secundaria" (bachillerato en México, *ensino médio* en Brasil).

7 Entendemos por competencia la capacidad de gestionar saberes prácticos y teóricos, así como formas de ser, para resolver problemas en un determinado campo laboral.

8 Los informes presidenciales se consultaron en: México. Cámara De Diputados De La Lii Legislatura Del Congreso De La Unión. *Los Presidentes de México Ante la*

Nación. 2. ed. México: 1985. 6 v. En adelante, se indicará con la abreviatura "Inf." y la fecha del informe correspondiente. Los informes de 1986 en adelante se consultaron en las páginas de Internet del Poder Ejecutivo Federal.

9 Los ejercicios militares estaban destinados a los varones mientras que las mujeres realizaban labores domésticas, lo cual muestra que el "orden" esperado en la sociedad incluía roles de género.

10 En 1943 se crearon 30 misiones culturales y en 1947 habían aumentado a 67. En 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y en 1947 la Dirección General de Enseñanza Normal. El Instituto Nacional de Pedagogía se reorganizó en 1945 y 1947.

11 En el ciclo 1981-1982 las normales particulares contaban con 65,200 alumnos, lo que representaba el 41% de la matrícula total (México, 1945).

12 Artículo 18 de la Ley Federal de Educación (D.O. 29/XI/1973)

13 Habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Referencias

BECK, Ulrich. **¿Qué es la Globalización?**: falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Traducción: B. Moreno y R. Borrás. Barcelona: Paidós, 1998.

CURIEL, Martha**.** La Educación Normal. En: SOLANA, Fernando et al. **Historia de la Educación Pública en México**. México: FCE, 1981. P. 457.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del Poder**. Traducción: J. Varela y F. Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, José. El Curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid: Morata, 1992. P. 137-170.

MEXICO. Cámara de Diputados de la LII Legislatura del Congreso de la Unión. **Los Presidentes de México Ante la Nación**. 2. ed. México: 1985. 6 v.

MÉXICO. Poder Ejecutivo Federal. **Cuarto Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quezada**, 2004. Disponible en: <http://cuarto.informe.presidencia.gob.mx/index.php>. Acceso a: 8 jul. 2005.

MÉXICO. **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México: Poder Ejecutivo Federal, 2001.

MÉXICO. Poder Ejecutivo Federal. **Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)**. México, 1989.

MÉXICO. **Sexto Informe de Gobierno del C. Presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, 2000.** Disponible en: < zedilloworld.presidencia.gob.mx/Informes/6toInforme/html /Informe.htm>. Acceso a: 08 jul. 2005.

MÉXICO. **Sexto Informe de Gobierno del C. Presidente Carlos Salinas de Gortari**. México, 1994.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: (documento). México: SEP, 1945.

MÉXICO. **Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria: programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales**. México: SEP, 1997.

MÉXICO. Secretaría de Programación y Presupuesto. **Antología de la Planeación en México, 1917-1985**. México: SPP-FCE, 1986. 17 v.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la Praxis**. 3. ed. México: Grijalbo, 1980.

YURÉN CAMARENA, María Teresa. Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En: YURÉN CAMARENA, María Teresa et al. (Coords.). **Ethos y Autoformación del Docente**: análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona: Ediciones Pomares, 2005. P. 19-45.

YURÉN CAMARENA, María Teresa. **La Filosofía de la Educación en México**: principios, fines y valores. 2. ed. México: Trillas, 2008.

María Teresa Yurén Camarena es profesora investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.
E-mail: teresayuren@yahoo.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1): 49-64
jan/abr 2009

REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente[1]

Denise Bessa Léda
Deise Mancebo

RESUMO: REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. O texto analisa o projeto "Universidade Nova" ou, como foi denominado em seu último formato, "Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI". Procura desvelar a retórica dos discursos e documentos oficiais que proclamam a retomada do crescimento do ensino superior público em todo país, em prol da justiça social, sem a contrapartida orçamentária, comprometendo, assim, a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar, precarizando o trabalho docente e ampliando a heteronomia universitária. Destaca, ainda, o forte apelo ideológico presente no REUNI e conclui reafirmando que as condições de oferta desse programa, sem o suficiente aporte de recursos, favorecerão tão somente a precarização da instituição e um ensino de "qualidade" duvidosa.

Palavras-chave: **Ensino superior – Política educacional. Reforma Universitária. REUNI. Qualidade. Trabalho Docente.**

ABSTRACT: REUNI: heteronomy, dismantlement of the university and teacher's work. The text analyzes the "New University" project or, as it was called in its last format, "Supporting program for the restructuring and expansion of federal universities – REUNI". It aims to clarify the rhetoric of official discourses that proclaim the renewed growth of public higher education in Brazil for the benefit of social justice but without the required financial support, thus, endangering the quality of the role played by the university, weakening instructors work and decreasing the autonomy of the university. It emphasizes the ideological appeal in "REUNI" and it concludes that the conditions given by this program without the required resources will only favor an education of doubtful quality.

Keywords: **Higher education - Education policy. University Reform - REUNI. Quality. Professor's work.**

Considerações Iniciais

Analisar a educação superior advinda de políticas governamentais, em uma perspectiva crítica, isto é, que ultrapasse uma descrição dos fatos, tem sido a tarefa de vários pesquisadores. Os projetos emanados no período dos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 - até os dias atuais) também têm sido alvo de análises, em que não raros autores têm assinalado que esse governo, tal como os que o precederam, aprofundou a expansão do setor privado e a privatização das instituições públicas. Revelam, ainda, que esse é um percurso de muitos atores, embates ideológicos, projetos de adequação à lógica dominante e, obviamente, de movimentos de resistência. O presente estudo vai nesse caminho crítico e busca discutir alguns elementos dessa trajetória, especialmente a proposta mais recente: o projeto "Universidade Nova" ou, como foi denominado em seu último formato, "Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI". Procura, assim, dar mais elementos para desvelar a retórica dos discursos e documentos oficiais do atual governo federal que proclamam a retomada do crescimento do ensino superior público em todo país, em prol da justiça social, sem a necessária contrapartida orçamentária, comprometendo, desse modo, a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar, precarizando o trabalho docente e ampliando a heteronomia universitária.

Os Caminhos da Privatização e da Mercantilização na Reforma Universitária

Primeiramente, cabe registrar que a atual Reforma Universitária brasileira vem 'suavemente' tomando forma através de diversas leis e decretos, aprovados desde a legislatura anterior pelo Congresso Nacional, num processo semelhante ao vivido quando da discussão e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Atualmente, há uma quarta versão do Projeto de Reforma Universitária apresentada ao Congresso Nacional pelo Executivo, através do Projeto de Lei nº 7.200, de 2006. Todavia, ao quarto Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior já antecede ampla legislação que, direta ou indiretamente, delineia os 'novos' rumos da educação superior no país e que, em grande medida, define estreitos limites para eventuais avanços em direção contrária ao movimento de privatização que grassa no sistema de educação superior brasileiro.

Além da regulamentação das Fundações de Direito Privado e dos diversos projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica, é preciso citar medidas legais, todas já aprovadas, que se constituem em importantes precedentes para a futura reforma desse nível de ensino: Lei

n°10.861, aprovada em 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); Lei n°10.973, aprovada em 02 de dezembro de 2004, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica; Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP), no âmbito da administração pública; Lei n°11.096, sancionada em 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI); Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, cuja aprovação deu as bases legais da modalidade da educação a distância (EAD) e, por fim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), delineado em 2007.

O PDE aparece conjugado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e comporta um conjunto de decretos, projetos de lei e regulações 'menores'. Cabe destacar, no caso da educação superior, o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da rede Federal de Educação Tecnológica; o Decreto nº 6096, de mesma data, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; as Portarias Normativas Interministeriais nº 22 e 224, ambas de 2007, dos Ministérios da Educação e do Planejamento, que constituem, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente, além do documento "Reestruturação e expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais", de agosto de 2007, elaborado por um grupo assessor.

Em conjunto, toda essa documentação dá andamento explícito à reforma universitária 'em fatias' e configura um quadro de continuidade, no campo educacional, entre as medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o de Luiz Inácio Lula da Silva: primeiramente, porque ações hoje aprovadas, decretadas e em vigor foram inicialmente concebidas na era FHC, mas principalmente porque identidades ideológicas podem ser localizadas, mesmo que se considere que "[...] o governo de Lula da Silva, por estar envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida" (Leher, 2004, p. 870).

Tratando da continuidade, pode-se afirmar que, em linhas gerais, permanece a limitação orçamentária[2], a subserviência diante das pressões dos organismos internacionais, a vinculação das instituições públicas de ensino superior às decisões do Ministério do Planejamento, no caso das instituições federais, o que transforma a educação superior em uma:

> [...] espécie de 'variável flutuante' do modelo econômico, que ora é estimulada com investimentos ora é desativada por cortes de verbas, segundo critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa, pois determinados exclusivamente pelo desempenho do capital. (Chaui, 2001, p. 52-53)

A face predominante dessa "variável flutuante" é a restrição de verbas gerando o que Trindade (2001, p. 20) já qualificou como "Torre de Babel"

para retratar a precariedade das instalações físicas das instituições públicas e sua degradação institucional, e que acaba por configurar uma "[...] erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios".

"Universidade Nova" ou "Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais"

A nova proposta de reforma da educação superior – "Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais" – dirige-se especificamente às instituições federais (IFES) e pode ser apreciada no conjunto de decretos e normativas interministeriais que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação, particularmente no Decreto nº 6.096 de 2007, cujo histórico merece apreciação mais detida.

No segundo semestre de 2006, inicia-se uma campanha contra o atual formato do ensino ministrado na maioria das universidades, com diagnósticos e análises variados, baseados em dados estatísticos, sobre vagas nas universidades públicas e as altas taxas evasão no ensino superior. A proposta apresentada para se contrapor a esse quadro teve, na ocasião, como principal interlocutor o reitor da Universidade Federal da Bahia, professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, que em inúmeras visitas, aulas inaugurais e palestras divulgou a "Universidade Nova", adjetivada como solução contra a obsolescência das universidades de modelo tradicional.

Em fins de 2006, começos de 2007, circula, em ambiente restrito, o documento não-oficial do MEC com o nome de "Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais". Ocorreram discussões do MEC com outras entidades, em especial com a ANDIFES, até se chegar à versão final do Decreto Presidencial nº 6.096, em abril de 2007, que, no essencial, manteve os mesmos mandamentos dos documentos que lhe precederam.

Muitas apreciações a tais textos têm sido divulgadas na mídia impressa e eletrônica e se polarizam em defensoras e oponentes. O presente trabalho também busca trazer elementos para a problematização de tal proposta governamental, por considerar que seus efeitos poderão aprofundar o quadro de precariedade em que se encontram muitas instituições federais de educação superior (IFES), comprometer a qualidade do ensino ministrado e intensificar a exploração do trabalho docente. Esse quadro complexifica-se quando se sabe que o plano para "uma nova arquitetura curricular para um novo tempo", conforme denominação apresentada na Minuta de anteprojeto da Universidade Federal da Bahia (UFBA) vem sendo apreciado e votado em alguns Conselhos Universitários, sem a rigorosa crítica que a proposta exige.

Quando uma nova idéia é lançada, é interessante que as reflexões comecem pela sua gênese: no caso, o documento da UFBA (Universidade Federal da Bahia, 2007) "Uma nova arquitetura curricular para um novo tempo". É com esse intuito que se pode iniciar a análise pela expressão "novo tempo".

Que novo tempo essa proposta enaltece? O novo século XXI? Um século que tem progressivamente intensificado o trabalho morto presente no avanço tecnológico e restringido ao máximo o trabalho vivo? (Paris, 2002). Que tem favorecido a ampliação da labuta, para os que permanecem no mundo do trabalho, e acentuado os níveis de desemprego, mas mantendo-o em patamares que não comprometam o frenético mundo do consumo, alimentado pela propaganda e pela variedade de produtos, capazes de atender aos diversos estratos sociais? Que apregoa a lógica da 'empresa enxuta' (universidade enxuta!!!) e ostenta que o nível de produtividade e a quantidade de empregados devem sempre ter números inversamente proporcionais? Que sustenta a defesa dos contratos temporários e das terceirizações, gerando, dessa forma, a precarização da força de trabalho, fator este que camufla significativamente os números relativos ao desemprego? Na análise de Mészarós ([20—], p. 1):

> [...] a crescente força destrutiva do capital à qual hoje estamos submetidos de diversas maneiras [envolve] desde o desperdício criminoso dos recursos materiais e humanos até ao tratamento impiedoso de milhões de seres humanos no mundo 'subdesenvolvido'; desde a violação da natureza, apesar da retórica sobre a ecologia até às aventuras militares da nova fase, potencialmente fatal, do imperialismo hegemônico global dos Estados Unidos.

Assim, o que se percebe da globalização em curso é a sua prioridade voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital, em um acirrado processo de eliminação do valor de uso dos produtos, o que resulta na diminuição da vida útil destes, aceleração do ciclo reprodutivo e exacerbação do consumo. Além disso, o contexto de relações fluidas e perversas, que é gerado, expõe a degradação da força humana de trabalho, destrói progressivamente o meio ambiente e superdimensiona o capital tecnológico. Cabe, portanto, a pergunta se é para esse 'novo tempo' de desregulamentação, flexibilidade, imprevisibilidade e destruição que se pretende acriticamente construir uma nova proposta de currículo e de reestruturação das universidades federais brasileiras? É essa a referência de mundo, de sociedade e de sujeitos que se deve exaltar no 'novo tempo'? A minuta do anteprojeto que esteve em análise na UFBA parece concordar, quando afirma:

> Se, nesse momento crucial da globalização, não aproveitarmos a chance de criar um novo sistema de educação universitária e articulá-lo com o que é dominante no mundo, o Brasil vai ficar isolado no que se refere à formação profissional, científica e cultural. (Universidade, 2007, p. 16).

Na realidade, a adjetivação 'nova' presente na denominação do projeto ("Universidade Nova") nos fornece parte da resposta às questões levantadas. Em situações recentes em nossa história, governos lançaram mão desse adjetivo para

cunhar seus projetos para a educação superior. Leher (2007) ajuda-nos nesse resgate histórico, localizando a "Nova Universidade" (no período da "Nova República" 1985-1990) e "Uma nova política para o ensino superior" (no governo Collor 1990-1992) restando-nos a indagação se, entre o projeto apresentado no governo Sarney (1985-1990) e o proposto no atual governo, há alteração dos valores que embasam as propostas ou se estamos diante tão somente de uma velha agenda da contra-reforma da educação superior (Leher, 2007), que apresenta como motivação central reformas de cunho neoliberal que racionalizam recursos.

REUNI: expansão com financiamento mitigado

O Decreto nº 6096, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), exposto para apreciação nas IFES nasce "com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais." (Art. 1º). Trata-se de um 'convite' à reestruturação e expansão, com um apelo sedutor, sintetizado no Artigo 6º que determina: "A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas".

No entanto, o Parágrafo 3º do Artigo 3º claramente condiciona o atendimento das propostas à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação. Haverá recurso novo ou apenas uma disputa entre as IFES pelos poucos recursos existentes? De todo modo, o que se pode prever é que, daqui por diante, o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior.

Na XXX Reunião Anual da ANPEd, ocorrida entre 7 e 10 de outubro de 2007, em Caxambu/MG, não foram poucos os pesquisadores que, através de complexos cálculos, impossíveis de se reproduzir neste texto, afirmaram que a expansão da educação superior, nos moldes colocados, não terá uma contrapartida orçamentária correspondente, para a implementação de um ensino de qualidade, em especial, se considerarmos a já precária situação física e de pessoal da maioria das universidades federais.

Resta a pergunta sobre quem pagará esta conta? A universidade, os alunos, os professores...

A 'Conta' da Universidade: heteronomia e universidade (!!!) de ensino

Dois aspectos merecem consideração na 'conta' a ser paga pela Universidade.

O primeiro refere-se à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, definida tanto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, quanto no Artigo 52 da LDB. Todavia, surpreendentemente, a palavra "pesquisa" não aparece uma só vez no Decreto que determina o REUNI; nem no documento de agosto de 2007, que normatiza e detalha o Decreto (intitulado Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Nas "Diretrizes" ocorre uma única menção à palavra extensão ao se referir às "Políticas de extensão universitária", como uma dimensão do compromisso social da instituição. Sem meias palavras: a expansão desejada e 'financiada' é só para o ensino, seguindo antigas lições do World Bank (1994), que além de condenarem a predominância das universidades de pesquisa (*humboldtianas*) – uma realidade que nunca existiu no sistema de educação superior brasileiro – propunham as universidades (!!!) de ensino (que se ocupariam do ensino ou da formação neoprofissional), mais adequadas aos países com déficit público crônico. Em síntese, o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros.

A outra conta a ser paga pela universidade refere-se à sua autonomia, já bastante frágil, pois não resta margem de escolha para as universidades federais fora da aplicação da visão oficialmente definida a partir do Decreto. O documento Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais afirma: "É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições." (2007, p. 4). Todavia, como preservar a autonomia se os dirigentes universitários, com anuência dos seus respectivos conselhos universitários deverão definir, num curto espaço de tempo, sobre um amplo programa de reestruturação de suas universidades, fornecendo indicadores numéricos de acompanhamento do cumprimento das metas que estabelecerem e, assim, "[...] submetendo a universidade, por cinco anos, a um controle tecnocrático que obedecerá à lógica do acompanhamento de metas quantitativas, método que caracteriza o funcionamento de algumas empresas internacionalizadas, e que nem para essas representa a melhor solução." (Associação, 2007b, p. 20).

Na realidade, esta nova faceta da reforma universitária opera com um novo conceito de autonomia, na direção do que afirma Meek (2002, *apud* Sguissardi, 2008). Para esse Diretor do Centro de Estudos Superiores da Universidade de New England, Austrália, a concepção de autonomia em voga nas reestruturações universitárias atuais significa tão somente a liberdade para atender aos objetivos oficiais, mediante a competição por fundos e outros incentivos econômicos. Em outras palavras: *"*a 'nova' autonomia é, pois, um paradoxo: autonomia para livremente conformar-se*."* (Meek, 2002, *apud* Sguissardi, 2008, p. 25).

A 'Conta' dos Alunos: bacharelados interdisciplinares e demais dispositivos de qualidade rebaixada

Uma idéia central do projeto é a implantação de bacharelados interdisciplinares (BIs), com o intuito de propiciar uma formação universitária geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação. As principais bandeiras em sua defesa são: evitar a escolha profissional precoce, visto que esta somente ocorrerá após a conclusão do bacharelado (três anos após a entrada no ensino superior); ampliar a base de conhecimentos gerais do aluno e oferecer flexibilidade na composição curricular, através da oferta de diversas disciplinas optativas. Justifica-se, também, que esses aspectos conjugados ajudariam a reduzir a evasão no ensino superior, além de possibilitarem, mais amplamente, a empregabilidade dos egressos, como defendeu o reitor Naomar de Almeida Filho, da UFBA, em entrevista, concedida à jornalista Andréa Antunes, em março de 2007:

> Hoje, vivemos um mundo dinâmico, onde as profissões mudam rapidamente. O mercado já valoriza o profissional que tem uma formação ampla. A verdade é que a formação bitolada, estreita, tem fôlego curto. *Atualmente é mais importante aprender a aprender.* Por isso acho que essa formação será mais valorizada pelo mercado [...]. (Antunes, 2007, grifo nosso)

A frase em negrito é significativa, pois nos remete às críticas levantadas por Duarte (2003, p. 11) aos quatro posicionamentos valorativos contidos no lema "[...] aprender a aprender [...]": o primeiro posicionamento considera mais desejável o processo de aprendizagem que o indivíduo realiza sozinho, pois somente dessa forma se produziria a sua autonomia; o segundo ressalta que a metodologia desse processo deve ser desenvolvida pelo próprio indivíduo; o terceiro aspecto é o que considera primordial na condução do processo de aprendizagem, as necessidades e interesses do aluno, acentuando o aspecto funcional da educação e, por fim, o quarto posicionamento valorativo traz a ênfase para uma educação que esteja em sintonia com a sociedade do conhecimento. "Aprender a aprender é, pois, [...] um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para a

constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (Duarte, 2003, p. 11), como anteriormente discutido.

A idéia de superar o vestibular, presente no BI, apresenta, obviamente, um efeito sedutor, mas quem a defende oculta que a proposta tão somente adia a exclusão (para o 2º ciclo da formação). Além disso, é de se supor que a implantação do BI incitará a competição entre os alunos no 1º ciclo, visto que será preciso uma seleção para os concluintes dos bacharelados que pretenderem cursar as diversas áreas de formação profissional.

Dentre as metas estabelecidas pelo REUNI, encontra-se, ainda, a que remete a um prazo de cinco anos para as IFES atingirem ampliação da taxa de conclusão nos cursos de graduação, devendo alcançar a média de 90% de titulação e a que determina o aumento de quase 100% do número de alunos por professor na graduação, atingindo a média de 18 alunos por docente. Dessas metas, pode-se destacar que a tendência será de precarização das condições de trabalho e de ensino. Os professores, com o aumento de alunos por turma, deverão se concentrar na tarefa de repassar conhecimentos e os alunos de reproduzi-los nas avaliações que, por seu turno, deverão ser flexibilizadas para o alcance das metas de titulação.

As dificuldades do programa são óbvias para um educador atento; todavia, não se pode desprezar o forte apelo ideológico que o conjunto da documentação apresenta. As propostas de aumento do acesso de camadas populares à universidade pública, a eliminação do vestibular, uma formação ampla, aumento dos índices de aprovação, dentre outros aspectos sedutores, ganham adesões de muitos desavisados, mesmo porque essas mesmas metas já foram móveis de lutas por parte dos defensores da universidade pública. No entanto, as condições de oferta desse programa, como se discutiu anteriormente, sem o suficiente aporte de recursos, favorecerão tão somente a precarização da instituição e um ensino de 'qualidade' duvidosa. Os documentos encobrem o sentido das mudanças que estão sendo impostas ao ensino superior no Brasil, pois sob propaganda de que se abre a universidade aos pobres, se estará oferecendo um engodo a essa mesma população, conforme recente publicação da Associação (2007ª, p. 19) adverte: "[...] o governo, por meio do PDE, busca implantar, para a maioria desfavorecida da população, uma pseudo-educação de nível superior, que poderia ser caracterizada como um pós-médio ou ensino compensatório decorrente da baixa qualidade da educação básica."

Por fim, deve-se destacar que a proposta busca, pelos seus diagnósticos e propostas concretas, particularmente a dos bacharelados interdisciplinares, ser uma referência compatível, com outros projetos relativos a esse nível de ensino, como é o caso daquele surgido nos países da União Européia, no âmbito do Processo de Bolonha e, também, do que Sguissardi (2008), p. 6, grifos do autor) denomina de "*Modelo da Universidade Mundial* do Banco Mundial [numa alusão a Hugo Aboites que cunhou esta expressão, em 1996] ou de *Modelo Anglo-Saxônico de Universidade."*

A 'Conta' dos Professores

A última fatura é do docente!

Conforme comentado em outro texto (Mancebo, 2007, p. 78), o trabalho docente flexível e multifacetado já vem sendo:

> [...] atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, [gerando], ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitadas pela introdução das novas tecnologias.

Assim, seu rol de atividades é extenso e sua carga de trabalho se estende para além dos muros das instituições, da carga horária de oito horas diárias, da semana de cinco dias, com a produção de diversos tipos de doenças, desânimo, cansaço, ansiedade, visto que em cada trabalhador, conforme graus diferenciados, sempre existem limitações corporais e subjetivas no enfrentamento desse ritmo de trabalho. Com a reforma proposta, deve-se acrescentar a esse quadro, o sobretrabalho que poderá advir da multiplicação de estudantes sob sua responsabilidade, bem como o desgaste de um cotidiano sem sentido, pois marcado pelo insucesso de estudantes que aprendem mal e competem pelo acesso ao 2º nível.

A Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30 abril de 2007, instrução normativa com base na qual se deve dar a expansão da oferta de ensino superior prevista no REUNI, dá um retoque final à lógica produtivista e empresarial, que perpassa toda essa reforma, afetando em cheio o segmento docente. A necessidade do cumprimento das metas de expansão propostas no REUNI e os limites orçamentários anteriormente apresentados são, na realidade, as justificativas para essa Portaria, que cria um "banco de professores-equivalentes" e uma estratégia de contratação de substitutos. Em síntese, o banco de professores-equivalente corresponde ao total de professores de 3º grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, no dia 31 de dezembro de 2006, expresso na "unidade professor-equivalente". Para chegar a essa unidade, a Portaria toma como referência a equivalência salarial entre um professor efetivo e um professor substituto, atribuindo um fator (peso) diferenciado a cada docente segundo sua condição de trabalho. Assim, um docente adjunto, em dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais (1,55) que três professores efetivos em regime de 20 h (0,5) e um pouco menos do que quatro professores substitutos com 20 h (0,4) e tais fatores deverão ser considerados por ocasião da contratação de professores substitutos.

O governo avalia a institucionalização do 'banco' como um grande avanço do ponto de vista da gestão da universidade pública e admite a possibilidade de estendê-lo a outros setores da administração pública. Todavia, mesmo com as modificações introduzidas na Portaria Interministerial nº 224, de 23 de julho de 2007, considerando no cálculo a pós-graduação, o banco de professores-

equivalentes permanece um mecanismo ágil que força um aumento de produtividade institucional, em detrimento da qualidade, necessariamente, resultando na precarização das condições de trabalho[3].

A possibilidade de reposição rápida de professores efetivos por substitutos em maior número vai aprofundar, além disso, o fosso entre o trabalho realizado pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e o trabalho do professor substituto, cujo contrato de trabalho o limita a dar aulas. Na realidade, o uso do banco afetará o trabalho de todos, pois o professor substituto possui vínculo transitório com a instituição e não pode

> [...] assumir cargos administrativos, desenvolver e/ou orientar pesquisas, submeter e coordenar projetos. Tudo isso leva a um comprometimento do trabalho institucional-acadêmico como um todo, pois um número cada vez menor de professores efetivos terá que acumular essas tarefas. (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, 2007a, p. 28).

Assim, as IFES que se sujeitarem às imposições do REUNI em troca de verbas adicionais, mas insuficientes, irão se transformar, de modo progressivo e irreversível, em *universidades de ensino* e, saliente-se, oferecendo um ensino de baixa qualidade.

Considerações Finais

Existe, obviamente, amplo consenso sobre a necessidade de expansão do acesso à educação superior. No Brasil, a taxa de escolarização líquida (que expressa as matrículas na educação superior de estudantes da faixa etária de 18 a 24 anos) está em 10,4%, conforme último Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2004), configurando um estado de alerta em relação à questão. Não obstante, considerando o contexto anteriormente apresentado, cuidados precisam ser tomados quanto às políticas públicas para a expansão do acesso a esse nível de ensino, pelo menos, em três aspectos:

> 1 - A expansão deve ser postulada no pólo público da educação superior, o que implica afirmar-se, por um lado, que os recursos dos Estados para manutenção desse nível de ensino devem ser ampliados, para contemplar a expansão e interiorização da rede. [...] No entanto, o aumento de recursos orçamentários deve pressupor gastos com a entrada de novos alunos, mas também deve prever a recuperação da remuneração da força de trabalho docente, bastante deteriorada, bem como a assistência estudantil em moldes consistentes com políticas agressivas de inclusão social. (Mancebo, 2008, p. 59)

Assim, torna-se imprescindível, nesse momento, dar mais elementos aos estudos, análises críticas e ações com o intuito de desvelar a retórica dos discursos e documentos oficiais que proclamam a retomada do crescimento do ensino superior público em todo país, enquanto continuam a favorecer a expansão do setor privado, seja por intermédio da persistente autorização para

abertura de novas instituições de ensino superior, assim como novos cursos nas já existentes e, também, através de vários dispositivos legais, que favorecem tal expansão, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

> 2 - A expansão não pode ocorrer com o sacrifício da própria formação, o que impõe a implementação de instituições de alta qualidade: instituições que estimulem a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, conforme determina a própria LDB em seu Art. 43. (Mancebo, 2008, p. 60).

Assim considerando, é preciso sustentar com veemência que importantes causas, como: "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno" (Art. 2º do Decreto nº 6096/07), desacompanhadas de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo (e concursado) implicarão, necessariamente, em perda da qualidade acadêmica. Não é possível defender, na legislação e nos discursos, a autonomia didático-científica e reestruturação e expansão das universidades federais, sem recursos orçamentários suficientes, empurrando seguidamente as instituições públicas para a busca de financiamentos (recursos próprios), que, hoje, já alcançam um espectro considerável de ações, como a cobrança de mensalidades onde a lei o permite, os financiamentos de pesquisas por empresas, dentre outros.

Então, o debate sobre a igualdade de acesso à educação superior, em especial quando está em causa a formação da população mais pobre, não se deve pautar pela edição de medidas legais baseadas num imediatismo pragmático, meramente quantitativo e vinculado à relação custo-benefício, em ondas de expansão feitas às pressas e sem garantias para a qualidade do ensino. Infelizmente, a Reforma da Educação Superior em curso no Brasil, onde se pode incluir o Reuni, não escapa a essa crítica.

> 3 - A compra de vagas na iniciativa privada, com o PROUNI, a abertura de mais de quatro dezenas de novos *campi* e a criação de dez novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação, pelo menos, se prevalecer a idéia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado [mau] uso de técnicas de ensino a distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Mancebo, 2008, p. 64).

No caso do ensino, a qualidade aqui entendida remete à capacidade e habilidade de se contribuir para ultrapassar a mera 'socialização' para o mercado de trabalho ou a adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes das transformações societárias correntes (empregabilidade),

"[...] para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento."(Sguissardi, 2006, p. 13).

Por fim, é preciso cautela máxima em relação a um discurso que, não raramente, tem permeado os debates brasileiros sobre a necessidade de expansão da educação superior. Advoga-se que a formação profissional neste nível pode ser uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, uma resposta que poderia reverter as conseqüências nefastas advindas das transformações do mundo do trabalho, daí a necessidade de sua expansão. Obviamente que num contexto de alto desemprego, desenvolvem-se maiores exigências educacionais para o acesso aos postos de trabalho, de modo que os que têm menos formação apresentam menores chances nos processos seletivos. Todavia, o desemprego em massa dos jovens não pode ser apontado como uma decorrência nefasta da não universalização do ensino universitário, justificando, assim, a urgência de reformas que ampliem, mesmo que ao custo da qualidade, o acesso a esse nível de ensino.

> Argumentar por esse viés significa desprezar a polítca macroeconômica ditada pela ressurgência (neo)liberal, que pelo menos nas duas últimas décadas, tem adotado instrumentos deliberados de política fiscal e monetária que asseguram primeiramente a estabilbidade financeira e de câmbio para os especuladores globais (Mancebo, 2008, p. 66).

Enfim, é no mínimo ingênua, a crença de que é possível corrigir as 'distorções' do mercado a partir da ampliação da qualificação dos trabalhadores. Pior ainda, é vender a ilusão de que o conserto das 'distorções' possa ocorrer com o oferecimento de uma educação de baixa qualidade acadêmico-crítica.

Todo o quadro até aqui delineado permite concluir que os movimentos de resistência (individuais e coletivos) dos docentes que lutam por outro perfil de universidade precisam ser incessantes, pois, além de tudo, o contexto é hostil à crítica, até mesmo porque os discursos, as produções teóricas e os documentos oficiais não costumam revelar tão claramente sua opção pelo projeto neoliberal de universidade!

Recebido em dezembro de 2007 e aprovado em setembro de 2008.

Notas

1 Versão preliminar desse texto foi apresentada, por Denise Bessa Léda, na XXX Reunião Anual da ANPED, em 2007, em sessão especial do GT 11 – "Políticas da Educação Superior". Como se trata da análise de um processo em curso, a leitura desse trabalho deve considerar, obrigatoriamente, o momento em que foi escrito: novembro de 2007.

2 O financiamento das IFES corresponde, atualmente, a uma cifra próxima a 0,6% do PIB, distando em muito do índice histórico aplicado em 1989 (0,95% do PIB) e da reivindicação do ANDES-SN (1,4% do PIB até 2011).

3 Sobre esse aspecto, também não se pode esquecer que, outro projeto governamental, o Projeto de Lei Complementar nº01/2007 (componente do PAC) traz restrições às despesas de custeio e pessoal da União.

Referências

ANTUNES, Andréa. Universidade Nova: um novo ciclo no ensino superior? **Folha Dirigida**, 29 mar. 2007. Disponível em: < http://www.editau.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL. As Novas Faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE Sobre a Educação Superior. **Cadernos ANDES,** Brasília, n. 25, p. 1-41, ago. 2007a.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL. **PDE**: o plano de desestruturação da educação superior. Brasília: ANDES-SN, 2007b.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2004**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2007.

BRASIL. MEC. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece Diretrizes Para o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, Para Fins de Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

BRASIL. MEC. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: REUNI. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, ago. 2007.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

BRASIL. MEC. **Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras**. 2006. (mimeo Digitado).

BRASIL. MEC/MPOG. Portaria Interministerial nº 22, de 30 abril de 2007. **Constitui, em Cada Universidade Federal, Como Instrumento de Gestão Administrativa de Pessoal, um Banco de Professores-Equivalente**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

BRASIL. MEC/MPOG. Portaria Interministerial nº 224, de 23 de julho de 2007. **Modifica a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

LEHER, Roberto. "Fast Delivery" Diploma: a feição da contra-reforma da educação superior. **Carta Maior**, 14 fev. 2007. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2007.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluci; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. P. 55-70.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MEEK, Lynn. Use of the 'market' in the transformation of Australian Higher Education. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). Reformas en los sistemas nacionales de educación superior. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 149-178. apud SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; SILVAJÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 137-164.

MÉSZARÓS, István. **Marx, Nosso Contemporâneo, e o seu Conceito de Globalização**. [20—]. Disponível em: <http://www.resistir.info>. Acesso em: 15 out. 2007.

PARÍS, Carlos. **O Animal Cultural**: biologia e cultura na realidade humana. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Que Lugar Ocupa a Qualidade nas Recentes Políticas de Educação Ssuperior?** Recife, 2006. (Digitado). Comunicação apresentada no Simpósio "Políticas de Ensino Superior e Qualidade do Ensino". XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife/Pe – UFPE, 23 a 26 de abril de 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; SILVAJÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 137-164.

TRINDADE, Hélio. As Metáforas da Crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na Penumbra:** neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. P. 13-43.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo.** Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeN ova/Propostas>. Acesso em: 15 out. 2007.

WORLD BANK. **Higher Education:** the lessons of experience. Washington, DC: The World Bank Group, 1994.

Deise Mancebo é doutora em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e pesquisadora do Programa em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e do Programa de Psicologia Social da mesma universidade.
E-mail:deise.mancebo@gmail.com.

Denise Bessa Léda é doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
E-mail:denisebl@uol.com.br.

34(1): 65-81
jan/abr 2009

Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino

Jennifer Perroni
André Brandão

RESUMO - Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. A desigualdade educacional atinge níveis alarmantes no Brasil. No ensino superior, é notório que instituições públicas apresentam difícil acesso para a parcela economicamente mais vulnerável da população. O presente trabalho pretende demonstrar, por meio de uma pesquisa empírica, que essa desigualdade também ocorre no acesso a instituições públicas de ensino fundamental e médio que se destacam pela excelência ou tradição. Nossa investigação se volta para o concurso realizado pelo Colégio Pedro II no início do ano de 2007 no qual, ao final do processo, candidatos egressos da rede particular de ensino ocuparam nada menos do que 87,14% das vagas disponibilizadas. Nosso intuito foi demonstrar que o caráter gratuito de uma instituição não necessariamente se traduz na garantia de um acesso verdadeiramente público e igualitário.

Palavras-chave: **Educação. Exclusão. Desigualdade educacional.**

ABSTRACT - Selection or Exclusion: difficult access to public educational institutions. Educational inequality reaches alarming levels in Brazil. In higher education, it is notorious that public institutions are not easily accessed by the most economically vulnerable segment of the population. This study intends to demonstrate, through empirical research, that this inequality also occurs in the access to elementary and secondary public schools that stand out by their excellence or tradition. Our study focus on the admission exam held by the Pedro II School, a secondary education institution, in early 2007, when 87.14% of the vacancies were taken by candidates graduated in private institutions. We aimed to show that just because an institution is free of charge, that doesn't guarantee a truly public and equal access to everyone.

Keywords: **Education. Exclusion. Educacional inequality.**

Introdução

A percepção de que o sistema educacional desempenha um importante papel na reprodução de desigualdades sociais já foi alvo de inúmeros estudos e debates. No caso do contexto brasileiro, a desigualdade educacional, principalmente aquela observada no ensino superior, atinge níveis alarmantes. Como decorrência disso, as instituições públicas de ensino superior apresentam difícil acesso para a parcela economicamente mais vulnerável da sociedade. Trata-se de uma cruel realidade que permeia as relações educacionais. No entanto, no presente trabalho, pretendemos demonstrar, a partir de uma pesquisa empírica, que essa desigualdade também se faz presente no acesso a instituições públicas de ensino fundamental e médio que se destacam, seja pela excelência, seja pela tradição.

Para alcançar este objetivo, partimos de dois pressupostos: primeiramente, compreendemos que, embora gratuitas, algumas instituições apresentam um caráter muito seletivo no que tange ao acesso, e com isso acabam recrutando, em grande maioria, aqueles mais bem situados no espaço social. Ou seja, queremos dizer que os processos de seleção tendem a reforçar padrões socioeconômicos, o que é particularmente verdadeiro nas instituições de ensino superior ou mesmo nos colégios de ensino regular que, ao se notabilizarem, se tornam excludentes para as camadas mais vulneráveis da população.

Outro pressuposto fundamental é que desigualdades materiais objetivas resultam não apenas em diferenças de oportunidade, mas vão muito além e repercutem em práticas, disposições e representações que norteiam as ações individuais de forma a realimentar as causas estruturais dessa desigualdade. Nesse sentido, mesmo em um concurso público para uma instituição de ensino de excelência, a população mais pobre não apenas tem menor possibilidade de sucesso, como também menor incidência na tentativa de acesso.

Neste trabalho, voltamos nosso foco de análise para o concurso de seleção de novos alunos realizado pelo Colégio Pedro II (CPII), tradicional no Estado do Rio de Janeiro e que, quando de sua criação (em 1837), estava destinado não apenas a se tornar um modelo de ensino para as demais instituições presentes no território nacional como também deveria servir como um "[...] instrumento capaz de transmitir valores e de formar o cidadão. [...] Dessa maneira, a instituição secundária teria o importante papel de fornecedora de homens capazes de compor a burocracia do Estado" (Oliveira, 1997, p. 24).

De fato, a análise da história do colégio revela que muitos dos alunos e professores tornaram-se personagens de destaque na política, na academia e nas artes. Se pretendêssemos elaborar uma lista com esses nomes, de certo teríamos que dedicar um considerável número de páginas deste trabalho apenas para esse fim. No entanto, para melhor ilustrar a história institucional (e correndo risco de sermos sucintos em nossa exposição), é possível mencionar nomes como os de Antônio Gonçalves Dias, Euclides da Cunha e Aurélio

Buarque de Holanda que fizeram parte do corpo docente, enquanto que Washington Luis, Nilo Peçanha, e Oswaldo de Andrade figuraram como alunos.

Embora tenha passado por inúmeras reformas educacionais e períodos em que a evasão dos alunos colocou em xeque a própria existência do colégio (Oliveira, 1997), o fato é que o Pedro II ainda hoje assume "[...] a incumbência de ser uma referência para a aplicação das políticas propostas pelo MEC na contemporaneidade" (Andrade, 1999, p. 81). Essa história tão peculiar do Colégio Pedro II, na verdade, faz com que, embora esteja garantido seu caráter gratuito, uma vez que pertence ao âmbito federal, ele se diferencie das demais instituições da educação básica. A análise do processo seletivo para novos alunos realizado no ano de 2007 reafirma ainda hoje o caráter socialmente excludente do acesso ao mesmo.

Nosso intento, no presente trabalho, é contribuir para os estudos acerca das desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. De maneira mais específica, procuramos evidenciar as diferenças no acesso a instituições públicas de ensino, em especial naquelas que se notabilizam pelo ensino de qualidade, o que foi feito por meio da análise do processo seletivo realizado pelo colégio Pedro II, na qual buscamos destacar: a) a sutil eliminação dos mais pobres, que já se faz presente no edital do concurso; b) a desigualdade na proporção de inscritos entre alunos oriundos dos sistemas púbico e particular de ensino; c) a discrepância observada nos resultados nas duas etapas do processo a partir da instituição de origem dos alunos e; d) os resultados e a distribuição final das vagas.

Para alcançar os objetivos pretendidos, tratamos, inicialmente, da coleta e sistematização dos dados obtidos a partir do endereço eletrônico oficial do mencionado colégio[1]. Assim, montamos um banco de dados no qual constam as matrículas dos alunos, rede de ensino de procedência e as referidas notas obtidas em cada etapa do processo seletivo. As médias e as conclusões quanto à distribuição das vagas ao final da seleção foram calculadas com base nas indicações presentes no Edital, também disponível no referido endereço.

Além dessas informações, utilizamos como pano de fundo das análises os dados estatísticos disponibilizados pelo Censo Educacional de 2006 e Sinopse do Ensino Superior referente ao ano de 2005, ambos disponibilizados no endereço eletrônico do Ministério da Educação[2]. Assim, nossa intenção foi a de possibilitar uma leitura comparativa entre os dados encontrados no processo de seleção do referido colégio e aqueles referentes ao sistema educacional que opera nas áreas urbanas do Brasil.

O Processo Seletivo e a Exclusão a Priori

Nos primeiros dias do ano de 2006, o Pedro II divulgou o edital com as normas e os procedimentos para o preenchimento de 210 vagas oferecidas

para a Unidade Escolar Descentralizada de Niterói. Segundo o edital, a distribuição das vagas se daria da seguinte forma: 50% (cinqüenta por cento) seriam destinadas ao Grupo I, composto por alunos oriundos da rede pública de ensino, enquanto que os 50% restantes seriam preenchidos por candidatos do Grupo II, que compreendia os alunos da rede particular.

Essa aparente democracia na distribuição do número de vagas já se constitui, por si só, em um objeto de reflexão, uma vez que não é comum que colégios públicos delimitem vagas para alunos da rede particular. Na verdade, essa especificidade é resultante da própria história da instituição mencionada anteriormente. Assim, embora o Pedro II não seja uma instituição privada, essa particularidade histórica o diferencia dos demais colégios da rede pública.

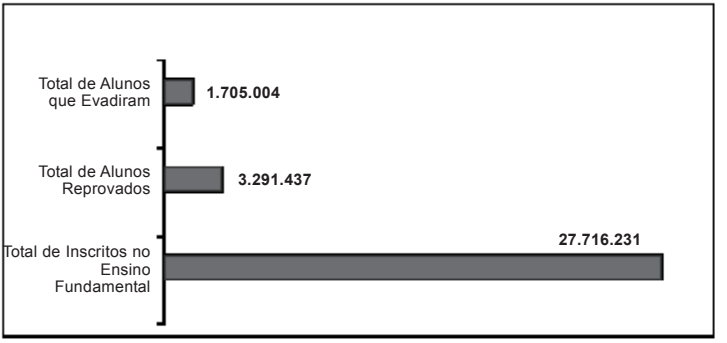
É importante ressaltar que, de acordo com o Censo Escolar de 2006, o Estado do Rio de Janeiro possui em sua área urbana 2.284.048 alunos inscritos no Ensino Fundamental, sendo que desse universo, 80,36% se encontram na rede pública e o restante (19,64%) se encontrava na rede privada. A aparente democracia na distribuição do número de vagas para o Colégio Pedro II, na verdade, se mostra muito pouco justa quando consideramos o universo acima mencionado. De fato, essa injustiça será ainda mais reforçada quando analisarmos o processo seletivo e a distribuição final das vagas. Assim, o oferecimento de vagas para ser equânime deveria reservar a proporção de 80% para alunos da rede pública e apenas 20% para alunos do ensino particular. De qualquer forma, a proporção de 50% para cada segmento é melhor do que a inexistência de reserva – o que provavelmente levaria a uma situação de 100% das vagas ocupadas por egressos da rede privada. É preciso compreender essa divisão do número de vagas como uma tentativa de se garantir o acesso dos alunos da rede pública à instituição, uma vez que reconhecendo a desigualdade educacional entre os sistemas público e privado, esse segmento dificilmente conseguiria acessá-la.

Vejamos agora alguns elementos importantes para a compreensão do processo seletivo. Quanto à idade dos candidatos, o edital definia que:

> Poderão candidatar-se às vagas da 1ª série do Ensino Médio no curso diurno (1º turno) os candidatos com data de nascimento a partir de 1º de janeiro de 1990 (inclusive) e que tenham concluído a 8ª série do Ensino Fundamental há, no máximo, 2 (dois) anos. (Brasil, Nº 01/ 2006, Art. 5º).

Assim, um candidato poderia apresentar, no máximo, dezesseis anos quando da realização do concurso. Se pensarmos um indivíduo que, seguindo rigorosamente todos os anos de estudo no tempo previsto, conclui o Ensino Fundamental com quatorze anos, veremos que tal exigência elimina do rol de candidatos uma significativa parcela de alunos que, em algum momento de sua trajetória, tenham sido reprovados ou tenham evadido da escola. O gráfico abaixo mostra, de acordo com o Censo Escolar de 2006, o número de alunos que evadiram do sistema de ensino e foram reprovados no Ensino Fundamental:

GRÁFICO 1 – Evasão e Reprovação no Ensino Fundamental
(Dados referentes apenas à área urbana)

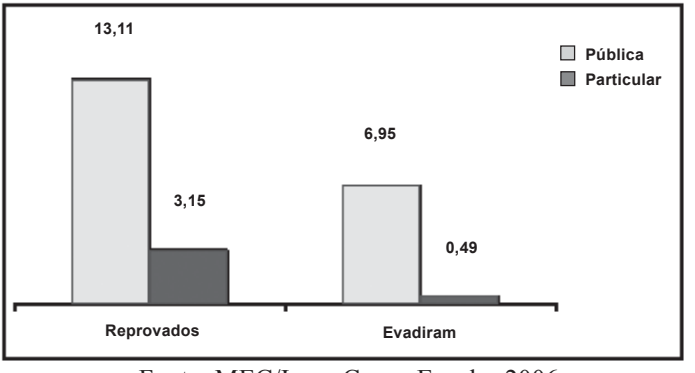


Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006.

Assim, podemos ver que dos 27.716.231 alunos inscritos no Ensino Fundamental no ano de 2006, nada menos que 11,08% (3.291.437) foram reprovados e 6,15% (1.705.004) evadiram. Queremos com esses dados demonstrar que a estipulação de data de nascimento limite no edital pode significar potencialmente a exclusão de uma significativa parcela de prováveis candidatos.

Tal exigência terá um efeito particularmente prejudicial para as camadas mais pobres da população que ocupam os bancos escolares do setor público de ensino, nos quais os índices de evasão e reprovação são notoriamente mais elevados. Os gráficos abaixo, elaborados a partir de informações coletadas pelo Censo Educacional de 2006, corroboram nossa hipótese.

GRÁFICO 2 – Abandono e Reprovação no Ensino Fundamental
(Dados referentes apenas à área urbana)



Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006.

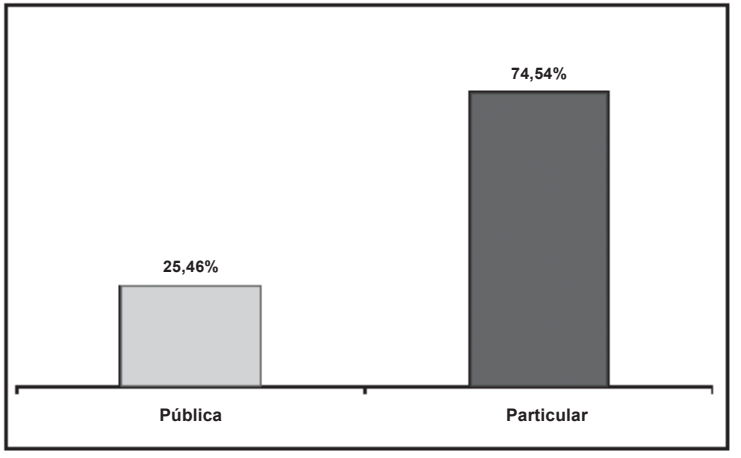
Segundo os dados do Gráfico 2, 13,11% dos alunos da rede pública foram reprovados no Ensino Fundamental, enquanto que, para este mesmo segmento, o ensino particular contou com apenas 3,15% de reprovação entre os alunos. Quanto à evasão, o gráfico revela que 6,95% dos alunos da rede pública evadiram no ensino fundamental, enquanto que esse percentual não chega a 0,5% no âmbito privado. Se partirmos da hipótese de que os alunos de rede pública são, em geral, mais pobres que os da rede privada, vemos que o edital de seleção aqui analisado promove uma nítida exclusão desse primeiro segmento da possibilidade de tentar o acesso a uma escola de qualidade.

As Iguais Chances dos Desiguais

O Edital para o concurso do Colégio Pedro II definia que a primeira etapa consistiria em uma prova de matemática, sendo que os candidatos que obtivessem nota superior ou igual a 4,0 (quatro) estariam aptos a concorrer à segunda fase, quando seria aplicada uma prova de português. Nesse sentido, estariam habilitados os concorrentes que alcançassem média 5,0 (cinco) e, além disso, apresentassem uma nota mínima de 4,0 (quatro) em cada uma das etapas do processo.

Inscreveram-se ao total 1.622 candidatos para as vagas oferecidas. A análise desse universo a partir da instituição de procedência revela uma enorme diferença.

GRÁFICO 3 – Total de Candidatos



Fonte: Dados compilados a partir de informações do site do Colégio Pedro II

Segundo representado no gráfico acima, dos 1.622 inscritos, 1.209 eram provenientes da rede particular (o que corresponde a 74,54%), enquanto que apenas 413 alunos que cursaram o Ensino Fundamental exclusivamente na rede pública (e, portanto, 25,46% do total de candidatos) concorreram às vagas. O mais importante nesse resultado é a evidente desigualdade na tentativa de acesso. Não se trata apenas de averiguar o percentual de candidatos aprovados de cada segmento (público e privado), mas de buscar evidenciar os operadores simbólicos que fazem com que alunos da rede pública sequer se inscrevam de forma significativa para esse concurso de seleção.

Compreender como funcionam esses operadores pode também trazer o mérito de "[...] esclarecer de que modo disfarçado e intransparente instituições aparentemente neutras implicam, na verdade, na imposição subliminar de critérios particularistas e contingentes com seus beneficiários e vítimas muito concretas" (Souza, 2006, p. 39). A sociologia de Bourdieu (1998), em na sua tentativa de compreender como os condicionantes estruturais produzem efeitos na subjetividade individual, aponta um caminho para pensarmos essa desigualdade. Segundo o autor (1998), cada indivíduo adquire, ao longo de sua trajetória, um conjunto de leituras da realidade que se condensa na sua subjetividade. Trata-se de um aprendizado que irá refletir em representações, práticas e disposições individuais. Mais especificamente, as condições materiais de existência impostas objetivamente aos indivíduos são:

> [...] apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estrurantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações [...] (Bourdieu, 1983, p. 60)

O habitus, portanto, corresponde a sistemas simbólicos socialmente erigidos, que se aprofundam na subjetividade dos agentes sociais e que operam como disposições estruturadas através da objetividade no mundo social. Essas disposições têm como característica básica predispor para representações, classificações, ações e escolhas que tendem a ser adequadas às estruturas materiais e culturais com as quais tais agentes se relacionam.

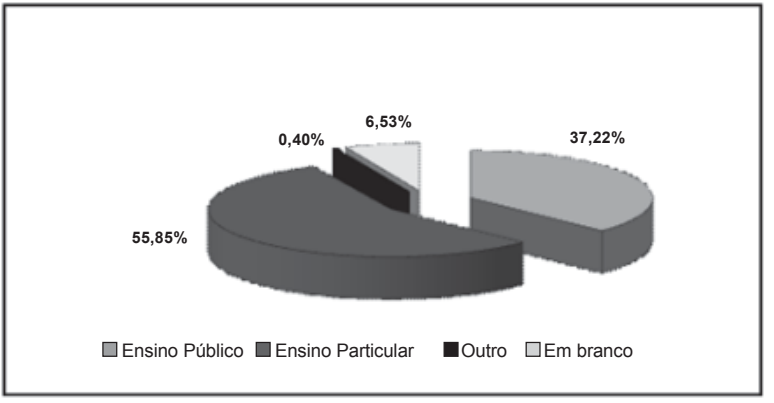
Dentro dessa perspectiva, o percentual muito menor de candidatos da rede pública que busca acesso ao CPII revela uma complexidade muito maior do que a desigualdade de oportunidades. Trata-se, portanto, muito menos de uma escolha individual e muito mais o resultado de uma leitura e aprendizado da realidade social adquirido coletivamente, que conforma um senso prático fundamental para definir as escolhas realizadas pelos indivíduos.

A noção de senso prático equivale à formação de um "mapa" do possível que faz parte da subjetividade individual, sendo criado a partir do embate diário e continuo dos agentes sociais com as estruturas materiais e culturais da realidade. Mais especificamente, o senso prático "[...] pode garantir uma adapta-

ção mínima ao curso provável deste mundo, por meio das antecipações razoáveis, ajustadas em largos traços (à margem de qualquer cálculo), as possibilidades objetivas" (Bourdieu, 1999, p. 284-285, tradução livre dos autores).

Nessa perspectiva, o senso prático é o que permite aos alunos mais pobres, oriundos da rede pública, uma avaliação de possibilidades por meio de exemplos de "insucesso" de pessoas próximas, de representações sobre suas condições intelectuais e sobre os lugares que "lhes cabem" de produção de expectativas educacionais e etc. Assim, é possível levantar a hipótese de que a baixa inscrição de candidatos oriundos de escola pública se explica pelo fato de que os alunos das camadas mais pobres reconhecem que o Colégio Pedro II se encontra em um campo no qual suas chances de sucesso são mais reduzidas. De fato, quando comparamos esses dados com aqueles encontrados no Vestibular de 2005 da Universidade Federal Fluminense, veremos que entre as duas instituições existe uma proximidade estatística que as coloca em um campo simbólico relativamente próximo, ainda que elas se destinem a níveis educacionais diferentes.

GRÁFICO 4 – Inscritos no Vestibular UFF 2005 por Instituição de Origem

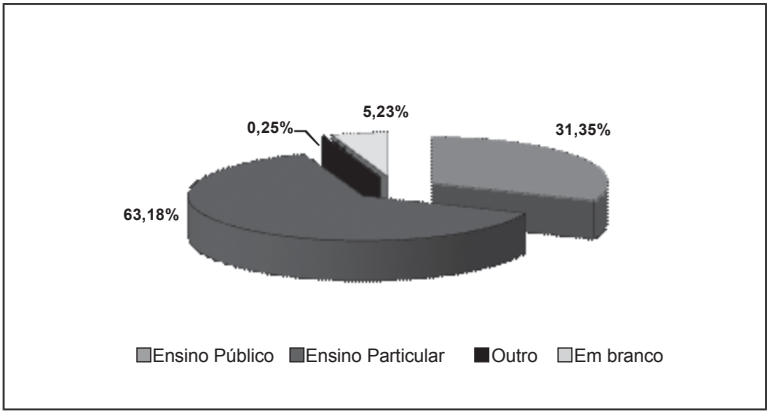


Fonte: COSEAC, 2005

Segundo as informações demonstradas no gráfico apresentado, mais da metade dos alunos que se inscreveram no processo de seleção para a Universidade Federal Fluminense de 2005 era proveniente do ensino particular. Analisando comparativamente esses dados com aqueles obtidos pelo Censo Escolar de 2006, veremos que os alunos da rede pública correspondem a 87,81% do total dos alunos do Ensino Médio. Assim, é no mínimo curioso que esse segmento não represente a maioria dos que tentam acessar uma universidade também pública.

Novamente, a desigualdade educacional se mostra presente na tentativa de acesso. A inscrição dos alunos no processo seletivo para a universidade pública é um exemplo de como opera esse sistema de representações que permeia as escolhas individuais. Ao se relacionar com a estrutura, um indivíduo aprende a traçar um mapa de suas possibilidades e a reconhecer onde há maior chance de sucesso. É o que Bourdieu (1999) caracteriza como transformar a necessidade em virtude. Assim, um aluno oriundo da rede pública de ensino, mesmo que nunca tenha tentando o vestibular para uma instituição pública, sabe que suas chances de sucesso são menos tangíveis do que as chances de um aluno oriundo da rede particular. De fato, quando analisamos os resultados do vestibular, reconhecemos o quão verdadeiramente cruel é essa leitura.

GRÁFICO 5 – Aprovados no Vestibular da UFF 2005 por Instituição de Origem



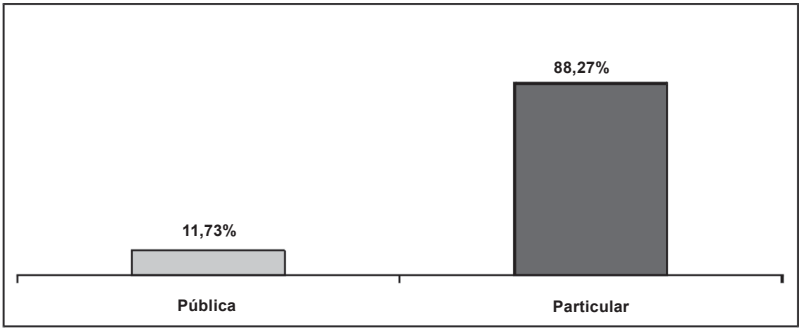
Fonte: CONSEA, 2005

Do total de aprovados para a Universidade Federal Fluminense no ano de 2005, 63,18% são oriundos da rede particular de ensino. Esses dados reafirmam a discussão realizada acima. Os alunos do ensino particular não apenas se inscrevem mais, como também correspondem aos mais aprovados. Novamente é importante ressaltar que esse segmento corresponde à minoria dos jovens brasileiros.

De fato, o ensino superior ainda se apresenta como um campo de difícil acesso para as camadas economicamente mais vulneráveis. Um exemplo disso encontra-se no número de matrículas no período noturno que, em tese, acomoda melhor os indivíduos que precisam trabalhar: em 2003 nada menos que 2.270.466 matrículas no ensino superior brasileiro estavam no turno da noite (o que representava 58,41% da matrícula total). No entanto, as instituições públicas eram responsáveis por somente 17,93% destas (o que totalizava 407.257 alunos).

Voltemos agora ao processo seletivo do Colégio Pedro II.

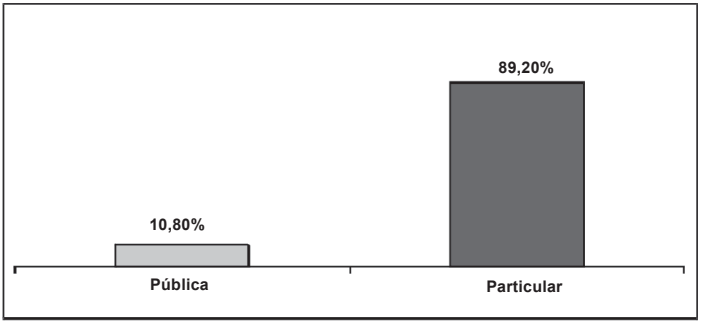
GRÁFICO 6 – Alunos Aprovados na 1ª. Fase %



Fonte: Dados compilados a partir de informações do site do Colégio Pedro II

Como havíamos visto anteriormente, 1209 alunos da rede privada de ensino realizaram a primeira etapa do processo seletivo (que consistia em uma prova de matemática). Do total de alunos do ensino particular que se inscreveram, 28,62% (o que corresponde exatamente a 346 candidatos) alcançaram média superior ou igual a quatro, enquanto que na rede pública esse percentual foi de apenas 11,14% (46 candidatos entre 413 inscritos). Isso significa dizer que dos 1.622 alunos inscritos, 392 se habilitaram a realizar a segunda etapa do concurso. No entanto, uma análise um pouco mais detalhada revela que, desses 392 alunos, 88,27% eram candidatos da rede particular e apenas 11,73% eram oriundos do ensino público.

GRÁFICO 7 – Aprovados na 2ª Fase %



Fonte: Dados compilados a partir de informações do site do Colégio Pedro II

Dos 392 alunos habilitados para realizar a segunda fase, apenas 250 foram aprovados. Somente 10,80% dos aprovados nessa etapa do concurso eram

oriundos do Grupo I – composto por candidatos da rede pública – enquanto que 89,20% pertenciam à rede particular.

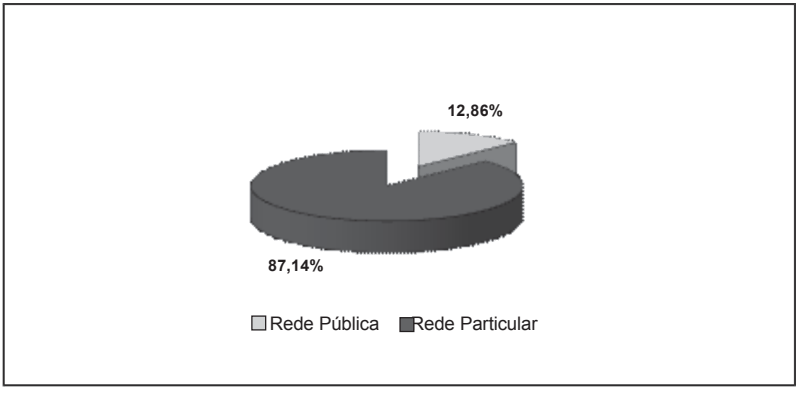
Isso significa que dos 413 candidatos da rede pública apenas 6,54% obtiveram média final superior ou igual a 5,0 (o que corresponde a apenas 27 candidatos). Já no Grupo correspondente a alunos da rede privada, esse percentual foi de 18,44% (o que representa um total de 223 candidatos).

Conforme determinado no Art. 31º (Brasil, 2006, p. 4):

> Caso o total de vagas estipuladas para um dos grupos previstos no Art. 1º não seja totalmente preenchido, segundo os critérios estabelecidos, as vagas disponíveis serão providas por candidatos do outro grupo, desde que estejam habilitados conforme fixado no Art. 29.

Assim, a reserva de 50% das vagas disponíveis para a rede pública não significou muita coisa para aqueles oriundos desse sistema de ensino. Com isso, a distribuição final das vagas obedeceu à seguinte lógica:

GRÁFICO 8 – Distribuição Final das Vagas% Pedro II



Fonte: Dados compilados a partir de informações do site do Colégio Pedro II

Das 210 vagas oferecidas, 87,14% foram preenchidas por alunos oriundos da rede particular de ensino, enquanto que o restante (12,86%) foi preenchido por alunos da rede pública (o que, em termos absolutos, significa respectivamente 183 e 27 vagas para cada grupo).

Assim, chegamos ao final do processo seletivo de uma instituição pública de ensino no qual quase 90% das vagas se destinaram a alunos da rede particular. Bourdieu, ao estudar o sistema educacional da França e o acesso às grandes universidades naquele país, chegou a conclusões que podem ser aplicadas ao resultado final do concurso realizado pelo Pedro II:

> [...] os concursos das grandes escolas, a 'agregação' e, sobretudo, o concurso geral cuja função exclusiva é estabelecer uma classificação puramente honorífica,

> operando, destarte, e em função de critérios puramente universitários, a pré-seleção dos noviços mais aptos a integrar-se na instituição justamente por serem os mais ajustados ao ideal da excelência universitária e os mais convictos do valor universal dos valores universitários. (Bourdieu, 2005, p. 233)

A análise do processo seletivo do qual tratou o presente trabalho reafirmou não apenas o quão distante uma instituição pública de ensino pode se colocar para jovens oriundos de camadas mais populares, mas indicou também que essa realidade já se encontra profundamente interiorizada na subjetividade daqueles que tentam o acesso. Assim, a diferença na procura pelo concurso de seleção entre candidatos oriundos do ensino particular e do ensino público não deve ser encarada como o simples resultado de escolhas individuais. Mais do que isso, esses dados representam bem o reconhecimento de que nem sempre as instituições públicas são para todos.

É interessante chamarmos a atenção para o fato de que ao final da elaboração do presente trabalho, o Colégio Pedro II realizou novo concurso de seleção para o preenchimento de 544 vagas da 1ª Série do Ensino Médio Regular oferecidas para quatro unidades descentralizadas no ano letivo de 2008. Desse número total de vagas, 162 se destinavam à Unidade Descentralizada de Niterói[3]. Para esse novo processo seletivo, não apenas foram mantidos alguns procedimentos, como também a incorporação de outros tornou, potencialmente, o acesso de jovens das camadas mais vulneráveis ainda mais restrito.

Assim, observa-se que o oferecimento do quantitativo de vagas obedeceu à mesma lógica presente no concurso anterior, de tal forma que 50% do total seriam destinadas ao grupo composto por candidatos da rede particular de ensino e o restante (50%) se voltaria para candidatos provenientes da rede pública. Novamente foi definido que o não-preenchimento do número total de vagas por um grupo implica que "[...] as vagas disponíveis serão providas por candidatos do outro grupo, desde que estejam habilitados" (Brasil, 2007, p.5).

Conforme tivemos a oportunidade de acompanhar ao longo do presente trabalho, essa medida, por mostrar-se insensível à notória diversidade que se observa entre o ensino ministrado nas instituições públicas e aquele encontrado nas instituições particulares, tem como resultado uma absoluta disparidade no que tange a distribuição final de vagas. Nesse sentido, podemos considerar que a definição de cotas para cada segmento é fundamental, porém deve vir acompanhada de outros procedimentos que garantam sua efetividade (como por exemplo, definir patamares de nota mínima diferenciados). Dessa forma, o não-preenchimento do número total de vagas por um grupo não pode resultar simplesmente na transferência dessas vagas para alunos oriundos de outro grupo.

Prosseguindo em nossa análise comparativa entre os editais, encontramos ainda algumas significativas diferenças que podem influenciar no resultado do concurso e, por isso mesmo, merecem ser destacadas. Para o concurso realizado ao início do ano de 2007, conforme exposto anteriormente, um candidato poderia ter, no máximo, dezesseis anos. Já para o concurso do ano letivo de 2008 o edital

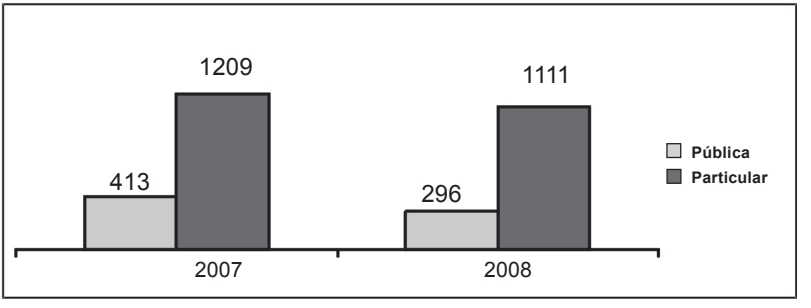
definia que poderiam se candidatar os nascidos a partir de do ano de 1992, que estivessem cursando o 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental ou que o tivessem concluído há, no máximo, dois anos. Ou seja, segundo a definição, um candidato não poderá apresentar idade superior a quinze anos.

Dessa forma, em comparação ao edital anterior, a idade limite de acesso foi diminuída em um ano. O possível impacto da definição de uma idade máxima para candidatos já foi debatido anteriormente, cabe apenas chamar a atenção para o fato de que uma diminuição dessa idade pode atingir de forma potencialmente negativa os candidatos oriundos do ensino público. Nesse sentido, se no concurso anterior já foi possível apontar uma exclusão *a priori,* esta agora se torna ainda mais aprofundada.

É possível reconhecer nessas determinações uma possível tentativa de captar alunos que apresentem o que é comumente denominado como "boas trajetórias", ou seja, aqueles que seguiram o caminho educacional sem percalços o que, conforme já foi apontado, é mais observado em alunos inscritos no sistema particular de ensino. No entanto, para além dessa fixação de uma idade limite que é dirigida a todos os candidatos, há ainda mais uma a ser apontada e que se volta exclusivamente para àqueles provenientes do ensino público: um bônus a ser aplicado na nota final de matemática para alunos que comprovarem ter participado com êxito da Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas. O valor do bônus obedecerá à seguinte lógica: os alunos que ganharam Medalha de Ouro farão jus a um bônus de 15%; Medalha de Prata, bônus de 10%; Medalha de Bronze, bônus de 8%; Menção Honrosa, bônus de 5%. Com isso, é possível considerar que aqueles alunos que comprovadamente já apresentam proficiência na disciplina em questão são "incentivados" a ingressar mais facilmente por meio da concessão do bônus.

Nos gráficos a seguir, é possível comparar o número de inscritos nos processos seletivos observados para os anos letivos de 2007 e 2008:

GRÁFICO 9 – Inscritos no Processo Seletivo 2007 - 2008



Fonte: Dados compilados a partir de informações do site do Colégio Pedro II

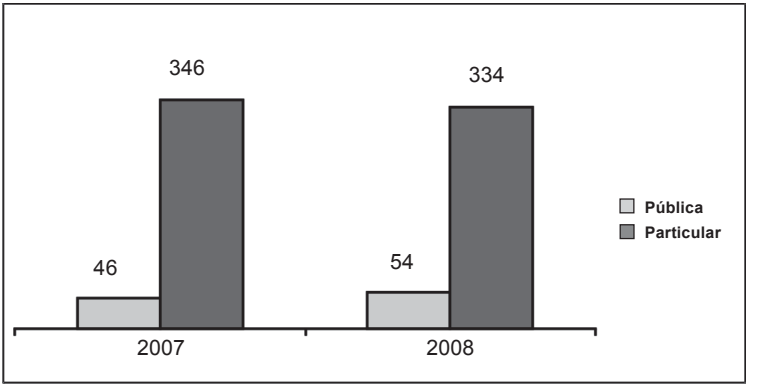
Observando primeiramente o número de inscritos em cada processo, vemos que aquele realizado para o ano letivo de 2008 apresenta uma queda no número de inscrições quando comparado ao concurso anterior. Assim, enquanto

o primeiro processo contou com um total de 1622 inscritos, o segundo apresentou apenas 1407, ou seja, ocorreu um decréscimo de 13,26%.

Não fugindo da configuração anteriormente observada, é possível novamente apontar uma gigantesca diferença na tentativa de acesso. Assim, enquanto que para o ano de 2007 os candidatos oriundos da rede pública de ensino corresponderam a 25,46% do total e os da rede particular representavam 74,54%, para o ano de 2008 esses percentuais correspondem respectivamente a 21,04% e a 78,96%. Ou seja, não apenas os alunos da rede particular continuam se inscrevendo em maior quantidade como também se observa que esse percentual aumentou entre os dois anos observados e foi acompanhado pela diminuição da tentativa de acesso dos alunos da rede pública.

O Gráfico a seguir traz alguns resultados mais animadores no que tange ao número de candidatos habilitados para a segunda fase:

GRÁFICO 10 – Aprovados na 1ª Fase 2007 - 2008



Fonte: Dados compilados a partir de informações do site do Colégio Pedro II

Assim, ao compararmos os processos seletivos, encontramos um aumento no número de alunos oriundos da rede pública que conseguiram nota suficiente para chegarem à segunda fase do concurso que consiste em uma prova de português. É digno de nota a queda no percentual de candidatos egressos de instituições particulares de ensino que se habilitaram para a fase seguinte.

Nessa comparação entre 2007 e 2008, é preciso, antes de tudo, fazer uma ressalva. O concurso para o ano letivo de 2008 de fato representou um avanço quando pensamos nos resultados acima expressos. Há de se considerar, porém, que embora os candidatos da rede pública tenham conseguido maior sucesso na primeira fase, ainda assim, eles já se encontram em número inferior ao total de vagas definidas para este segmento pela reserva de 50%. Dessa forma, mesmo que todos esses candidatos sejam aprovados na segunda fase (o que é improvável), ainda haverá, de acordo com o estabelecido pelo edital, uma transferência de vagas remanescentes para alunos egressos do ensino

particular. Nesse sentido, embora não tenhamos disponível no presente momento o resultado final do concurso realizado para o ano de 2008, é necessário reconhecer que houve avanços, uma vez que maior número de candidatos oriundos do ensino público se habilitaram para a segunda fase, mas também se observam recuos, visto que esse mesmo segmento se inscreveu em menor número do que observado no concurso anterior.

Segundo Bourdieu (1999, p.198 *apud* Brandão, Zaira, 2007) "[...] não é jamais possível, em todo caso, dizer com segurança quem, entre o agente e a instituição, escolhe realmente; se é o bom aluno que escolhe a escola ou se é a escola que o escolhe". A análise dos processos seletivos realizados no âmbito do Colégio Pedro II ilustra bem essa passagem. Talvez o CPII não tenha dito exatamente quem ele queria, mas ao traçar nos editais exigências tão específicas e ao mesmo tempo incomuns para uma instituição pública de ensino, deixou implícito quem eram os alunos que não queria. Da mesma forma, o alto percentual de candidatos oriundos da rede particular observado nos dois concursos revela que a mencionada instituição ainda ocupa lugar de destaque no contexto educacional brasileiro.

Aqui, a aparente democracia do processo seletivo perde sua força frente ao caráter elitista notoriamente observado na instituição analisada. Muitas dúvidas emanam da produção deste estudo. Na verdade, seria importante, a partir deste ponto, conduzir um estudo investigativo mais qualitativo para determinar quem são os alunos da rede pública que conseguiram ingressar no CPII.

Considerações Finais

A gratuidade de uma instituição pode não se traduzir na garantia do acesso público. De fato, ao longo deste trabalho, tivemos a oportunidade de observar o quão difícil pode ser o acesso de jovens de camadas populares a um colégio que, embora gratuito, carrega em seu histórico a tradição e a excelência. Estamos mostrando que o fenômeno amplamente conhecido nas universidades públicas – de ocupação majoritária das vagas por alunos oriundo do sistema privado – se reproduz também na escola básica, quando está em jogo o acesso a escolas públicas de alta qualidade. Isso nos indica a determinação das elites em se apropriar dos melhores espaços de formação educacional independente do caráter publico ou privado destes.

Por outro lado, este estudo mostra por meio de dados divulgados pelo próprio Colégio Pedro II que o edital de seleção, ao priorizar a idéia abstrata de mérito, acaba por transformar em letra morta a tão festejada reserva de vagas para a escola pública. Na seleção de 2007, das 50% reservadas para os oriundos desta rede, nada menos que 37,14% foram amealhadas pelos oriundos da rede privada. De fato, o processo de exclusão dos alunos da rede pública no caso do Colégio Pedro II é ainda maior do que o verificado em média nas Instituições Federais de Ensino Superior (Brandão, André, 2007).

Frente à conhecida e reconhecida qualidade das redes públicas municipais e estaduais de ensino no conjunto do país, a exigência da mesma nota mínima para alunos da rede pública e privada soa como uma falácia que de fato não garante o acesso igualitário. O resultado do processo seletivo exposto acima opera e reproduz uma profunda e concreta desigualdade: os mais pobres são condenados mais uma vez a ocupar os piores lugares sociais; os mais ricos, ao contrário, poderão ocupar os melhores bancos escolares e se preparar para alçar nichos cada vez mais elevados no espaço social – e isso com financiamento integral dos recursos públicos. Por fim, nossa análise, muito mais do que uma simples crítica à instituição educacional em pauta, busca evidenciar – ainda que de forma inicial – parte dos mecanismos que perpetuam a desigual realidade do sistema educacional brasileiro.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em setembro de 2008.

Notas

1 http://www.cp12.g12.br

2 http://www.mec.gov.br

3 Novamente as informações e dados aqui contidos estão disponíveis no site do Colégio Pedro II.

Referências

ANDRADE, Vera Maria Cabana de Queiroz. O Colégio Pedro II: história e identidade. In: _____. **Colégio Pedro II**: um lugar de memória. 157 f. Rio de janeiro, 1999. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em História Social, 1999. P. 81-117. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.le.puc-rio.br/cgibin/PRG_0599.EXE/5785_4.PDF?NrO

coSis=15731&CdLinPrg=PT.>. Acesso em: 30 de dezembro de 2007

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinción**: criterio y bases sociales del gusto. Madrid, Taurus, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo, Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.

BRANDÃO, André. **Cotas Raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro, DP&A, 2007.

BRANDÃO, Zaira. A Produção das Elites Escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p.15-22, jan./abr. 2007.

BRASIL. MEC. **Edital nº 01/2006: admissão à 1ª série do ensino médio da unidade escolar descentralizada de Niterói. Rio de Janeiro, 2006.**

BRASIL. MEC. **Edital nº 19/2007: admissão à 1ª série do ensino médio regular – curso diurno. Rio de Janeiro, 2007.**

MICELI, Sérgio. A Força do Sentido. In: Bourdieu, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1992, p.1-61.

OLIVEIRA, R.S. **O Imperial Colégio Pedro II**: o ensino secundário e a construção da cidadania (1880-1889). Rio de Janeiro, 1997. Trabalho de Conclusão – Universidade Federal Fluminense, Rio de janeiro, 1997.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

Sites consultados
<http://portal.mec.gov.br/setec
index.php?option=content&task=view&id=85&Itemid=201>
<http://www.inep.gov.br/www.inep.gov.br>
<http://www.mec.gov.br>

Jennifer Perroni é bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (2007) e Mestranda em Política Social pela mesma instituição.
E-mail:jenniferperroni@politicasocial.uff.br

André Brandão é doutor em Ciências Sociais pela UERJ (2002). Professor adjunto da UFF, atuando na graduação e no Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social (do qual é o atual vice-coordenador) e no DataUFF (Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas - do qual é o Diretor-Adjunto).
E-mail: andrebrandao@vm.uff.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1): 83-102
jan/abr 2009

O Discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco

Alfredo Macedo Gomes
Edson Francisco de Andrade

RESUMO - O Discurso da Gestão Escolar Democrática: o Conselho Escolar em foco. O artigo analisa práticas discursivas de conselheiros escolares de escolas públicas, problematizando o discurso da gestão democrática e as formas de participação nas reuniões ordinárias do Conselho Escolar do Sistema Municipal de Educação de Recife. Os dados, coletados por meio do acompanhamento das reuniões ordinárias, foram tratados na perspectiva da análise de discurso. Conclui-se que as ações dos sujeitos que poderiam contribuir para a materialização dos princípios democráticos na escola são desarticuladas ou silenciadas por um conjunto de fatores, dentre os quais se encontram a elasticidade dos períodos entre as reuniões do conselho e interditos que caracterizam as práticas discursivas na escola. Aponta-se que o poder é exercido nas reuniões do conselho escolar sem que qualquer de seus sujeitos identifique-se como seu titular. Não obstante, percebe-se que a palavra constitui um poderoso instrumento utilizado pela direção escolar no sentido de se impor no processo decisório como projeto de gestão escolar.

Palavras-chave: **Política Educacional. Conselho Escolar. Gestão da escola. Ensino público municipal – Gestão democrática. Análise de Discurso.**

ABSTRACT - The Discourse of Democratic School Management: School Board on focus. The study analyses discursive practices of public school counselors focusing on the discourse of democratic management and forms of participation in school board meetings of the Recife Educational System. Data collection was carried out through observation of regular meetings of school boards, examined through the discourse analysis perspective. The findings show that the actions of the subjects that could contribute to the materialization of democratic principles in the school are inarticulate or silenced by a number of factors, among which are the distance in time between council meetings and the interdiction that characterizes discursive practices in the schools. It is highlighted that power is exercised throughout council meetings without any of the subjects identifying themselves as its owner. Nevertheless, the word is a powerful tool used by the school management in order to impose itself in the decision-making process as a school management project.

Keywords: **Educational Policy. School Board. School Management. Municipal public education - Management democratic. Discourse Analysis.**

Introdução

A formação de espaços públicos que favoreçam a ampliação da participação popular nos destinos da educação tem sido colocada como requisito imprescindível para a superação do paradigma de gestão escolar centrado na figura do diretor (Cury, 2007; 2001; Dourado, 2007). Avanços no processo de materialização dos princípios democráticos dependem, sobremaneira, da disposição de luta dos sujeitos que compartilham e se engajam nos processos e nas ações político-pedagógicas na e da escola, no sentido de transformarem as condições objetivas, instituídas com o propósito de subsidiar as relações requeridas pelo movimento de democratização do país, em experiências que expressem a melhoria da qualidade da educação pública e a consolidação da cidadania democrática.

Ferreira (2001, p. 305) afirma que "[...] a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo**,** embora ainda não totalmente compreendida e incorporada à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial". Daí se depreende a relevância de estudos que analisem as práticas discursivas, especialmente as produzidas e consumidas nas reuniões dos Conselhos Escolares (doravante CE), no sentido de aprofundar o entendimento das formas pelas quais os princípios e práticas democráticas, estabelecidos na legislação educacional brasileira (Brasil, 1998, 1996), ganham concretude nas relações político-pedagógicas e sociais no interior da escola.

Esse cenário, realçado amplamente pela literatura do campo educacional (Félix Rosar, 2005; Cury, 2001; Ferreira, 2003; Krawczyk, 1999; Gutierrez; Catani, 2003, Gomes; Andrade, 2007), revela a necessidade de atentarmos para o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, considerando, inclusive, os limites e as possibilidades concernentes ao exercício dos princípios democráticos a partir das relações de poder ali presentes. É prudente ressaltarmos que as práticas sociais desenvolvidas no campo da educação, em muitos casos, distanciam-se do construto teórico que dispõe sobre o entendimento da gestão democrática como "[...] uma maneira de conduzir o fazer político, em que os objetivos, as ações, os atos, os compromissos e os princípios são decididos e assumidos coletivamente por todos os sujeitos do sistema educacional, dispostos a desenvolver um consistente processo de aprendizagem do exercício da autonomia" (Silva, 2004, p.109).

No presente artigo, são analisadas as práticas discursivas dos conselheiros escolares de escolas públicas, problematizando-se o discurso da gestão democrática e as formas de participação que se revelam em reuniões ordinárias do CE. A questão que nos move no estudo é examinar *o discurso da gestão democrática da educação que circula e é consumido na esfera colegiada da escola.* Consideramos como hipótese de trabalho que a gestão escolar democrática implica, para os diferentes sujeitos vinculados ao CE, a idéia de discutir, propor e decidir, coletivamente, políticas, iniciativas e formas de implementá-las no âmbito da escola e da esfera pública da educação. Todavia, é necessário

explicitar que essa visão de gestão escolar democrática encontra-se enredada em uma produção discursiva que não é desinteressada e apolítica; além de ser historicamente produzida e localmente apropriada e (re)significada, a produção do discurso é, "ao mesmo tempo", como afirma Foucault (2006, p. 9), "[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade".

A gestão democrática da educação tem se constituído numa formação discursiva que se inscreve no campo político progressista, em defesa da educação como direito e contra as forças gerencialistas, mercantilistas e centralizadoras, mas nem por isso deixa de recorrer a determinados procedimentos para conjurar seus poderes e perigos e para dominar o acontecimento discursivo aleatório. Nesse sentido, a problematização do mesmo busca revelar ambigüidades e contradições no cotidiano da micropolítica escolar, sendo que o poder, no aparente contexto da gestão democrática na escola, é exercido por uma minoria ou por uma liderança que, ainda que se mantenha predominantemente sob a lógica da administração hierárquica e centralizada, apóia-se e usa o discurso da gestão democrática da educação para legitimar projetos e interesses e, principalmente, para manter-se como grupo no poder na instituição escolar.

Os dados aqui examinados foram reunidos mediante o acompanhamento de reuniões dos CE de quatro escolas da rede municipal de educação de Recife, no ano de 2006, e vêm sendo tratados na perspectiva da análise do discurso. As escolas que compuseram o campo de pesquisa receberam os seguintes codinomes: Escola Verão (EV), Escola Primavera (EP), Escola Outono (EO) e Escola Inverno (EI), e são escolas da Rede Municipal de Educação de Recife.

O texto fundamenta-se na teoria crítica do discurso, entendendo que o discurso, do ponto de vista ontológico, não é mero epifenômeno do real, mas, na condição de "[...] materialismo incorporal [...]", como afirmou Foucault (2006, p. 58), é força social definidora e constituinte da realidade histórica. Daí porque o 'discurso' não pode ser concebido apenas como uma ferramenta metodológica de análise, a análise de discurso. Trata-se de algo mais, da teoria do discurso, paradigma que, para Guba e Lincoln (1994), define-se como "crenças básicas" que se referem ao fundamento ontológico (o que é o real, o que constitui a realidade?), ao fundamento epistemológico (que define como o real pode ser conhecido e o que pode ser conhecido) e, por último, a questão metodológica (que diz respeito aos meios, instrumentos e procedimentos para construção do conhecimento). A teoria do discurso de Foucault (2006, 2007) inscreve-se por meio dessas três categorias, uma vez que entende que o real não existe lá fora como *real*, que pode ser apreendido e descrito de forma objetiva, tampouco como "[...] estruturas permanentes... responsáveis pela constituição da realidade [...]" (Fischer, 2001, p. 199), mas, inversamente, que a realidade é uma produção histórica e social do discurso. Sendo constituinte da realidade sociohistórica, entende-se porque o discurso "[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas

aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (Foucault, 2006, p. 10).

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos o aporte teórico que explicita os sentidos das práticas discursivas e suas relações com o exercício do poder no contexto escolar. Na segunda parte, são analisados extratos de falas dos conselheiros escolares, na intenção de caracterizar os rituais de controle e regulação da micropolítica que são mobilizados nessa instância de participação, no sentido de constituir o discurso da gestão escolar democrática, que encaminha as deliberações em nome do coletivo. Por último, apresentamos as considerações finais, destacando que o poder é exercido nas reuniões do CE sem que qualquer de seus sujeitos identifique-se como seu titular. Não obstante, percebemos que o uso da palavra constitui um poderoso instrumento utilizado pela direção escolar no sentido de se impor no processo decisório como projeto de gestão escolar.

Prática Discursiva e Exercício do Poder na Esfera Pública

O entendimento de que a participação dos sujeitos na esfera pública deve incorporar os princípios de uma ação comunicativa pautada na ponderação dos pontos de vista manifestos por seus participantes, no sentido de construir decisões coletivas, tem sido a tônica do discurso da gestão escolar democrática nos processos gestionários nas escolas públicas. O estudo sobre o contexto em que o conselho escolar, como esfera pública, constitui-se em um espaço de discussão e deliberação exige a consideração de que as práticas discursivas, ali desempenhadas, compõem-se de um conjunto de intenções articuladas no sentido de que o poder é exercido sem que qualquer dos sujeitos se reconheça como seu titular[1]. Essa hipótese fundamenta-se na noção de poder de Foucault (1979, p. 75), que destaca:

> [...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, freqüentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibição, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em uma determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.

Revelam-se, aí, elementos relevantes para o estudo da gestão escolar como formação discursiva, uma vez que se reconhece nas "[...] práticas discursivas [...]" e nas "[...] práticas sociais [...]" (Fairclough, 2001, p. 107-131) que o poder se exerce, e se exerce sem titularidade. Em nome *de quem* ele é exercido "não se sabe", mas pode se identificar em nome *de que* ele é exercido. Esperamos tratar desse ponto mais adiante. No momento, podemos problematizar como se processa o poder de um discurso que é exercido em

nome de todos, na micropolítica do espaço escolar, como é o caso da gestão escolar democrática.

O conceito de micropolítica é aqui usado no sentido que lhe é atribuído por Ball (1989). Ao formular sua teoria da organização escolar, o autor afirma que a micropolítica é o processo que articula duas dimensões básicas, contraditórias e inerentes à dinâmica das organizações (escolares), quais sejam: o conflito e o controle. De acordo com Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 54), o controle deve ser "[...] entendido como a eliminação ou a prevenção do conflito". Segundo Ruiz (1997, p. 27), ao contrário das teorias sociais positivistas ou tradicionais das organizações, que "[...] creer que el control no necesita ejercerse de nuevo para cada decisión, puesto que reside en las estructuras, en las normas, y en el flujo de información de la gestión [...]", faz-se necessário atentar que "[...] tal control se ejerce también a través de presiones personales y mediante el uso del lenguaje, las narraciones y los rituales [...]" (Anderson *apud* Ruiz, 1997, p. 27). Esses elementos – pressões pessoais, uso da linguagem, das narrativas e dos rituais – por meio dos quais o poder (controle) se exerce, constituem a matéria-prima do trabalho dos conselhos escolares. Por isso, ouvir o discurso da gestão democrática não implica necessariamente perceber o movimento do conflito – que está presente, muitas vezes silenciado –, mas deve-se atentar para essa dimensão do poder que se revela por meio do discurso, o qual se faz preciso conjurar.

Assim, retomamos um ponto importante ao exercício do poder ou da micropolítica do poder escolar, particularmente dos conselhos escolares, o qual se evidencia por conflitos e procedimentos de controles nem sempre visíveis, que é o uso recorrente, diário e visceral do discurso da gestão escolar democrática, para legitimar práticas em nome da própria *democracia escolar*, *do projeto coletivo*, mas que, na verdade, não desvela a centralidade de *quem* exerce o controle no jogo micropolítico da vida escolar. A necessidade do olhar crítico sobre esse discurso não visa negá-lo como condição fundamental à democracia escolar, mas objetiva relevar que ele tem assumido uma configuração determinada, que favorece, pela aparência de negação dos centros do poder, práticas centralizadoras de gestão escolar.

Afirma Foucault (2007, p. 31) que:

> [...] a análise do campo discursivo [...] deve tratar [...] de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.

Em termos gerais, podemos dizer que essa nota epistemológica visa indicar o que estamos interessados ao procedermos à análise de discurso das práticas discursivas dos CEs: compreender o enunciado da gestão democrática na sua estreiteza singular no contexto do CE e, a partir daí, evidenciar que outros

enunciados ele exclui. Os conselhos escolares ocupam um lugar importante na ocorrência dos acontecimentos discursivos na escola, nos quais, embora ganhem uma coloração específica, um tom coloquial lá onde se materializam, se verifica, de forma significativa, a presença do *outro* que o pronuncia distante no espaço e tempo.

Tome-se, como exemplo, o princípio constitucional que enuncia a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988, Art. 206, VI), uma espécie de "[...] discurso fundador [...]" (Foucault, 2006, p. 22) no contexto da educação pública nacional, pelo amparo legal que encerra e no qual se verificam re-significações nos contextos estaduais, municipais e escolares, seja por meio de legislação específica que se estabelece em cada caso ou contexto, seja através das práticas discursivas e sociais que tomam a gestão democrática como objeto. A densidade, o formato, a recorrência, assim como a re-significação do discurso da gestão democrática, no contexto das reuniões do conselho escolar, nos chamou a atenção para a relevância de sistematizar mais amiúde – sem receios de recorrer demasiadamente ao fato discursivo empírico – o material discursivo que ali circula.

É importante mencionar que o discurso, segundo Fairclough (2001, p. 91), constitui "um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros". Sendo assim, merece destaque a constatação de que o contexto em que os conselheiros escolares produzem, distribuem e consomem o discurso envolve relações de poder, com uma coloração específica, por se tratar de sujeitos que representam diferentes segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, comunidade, funcionários, professores e dirigentes), cada qual com interesses específicos. Diante disso, consideramos que o olhar sobre o campo discursivo em que se inserem as reuniões dos conselhos escolares reconhece que "[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre diversas práticas e ideologias a que são expostas e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras" (Fairclough, 2001, p.121).

Por essa razão, buscamos na obra foucaultiana elementos que nos ajudem a compreender, embora parcialmente, as nuances que podem ser percebidas nas práticas discursivas que são desempenhadas no interior da escola. O trabalho de análise dos elementos constitutivos do discurso exige que recorramos às principais categorias desenvolvidas pelo autor, quais sejam: o enunciado, a formação discursiva e a ordem do discurso (Foucault, 2007, 2006). Em sua obra, Foucault considera que o discurso contém, além dos signos, um acontecimento que não se esgota inteiramente com o uso dos conectivos da língua, nem com o referente semântico do texto elaborado. Partindo desse pressuposto, o enunciado é entendido como um conjunto de outros enunciados sobre uma mesma questão abordada.

Assim, o grande desafio do analista do discurso é desvelar os elementos que se incorporam a outros enunciados, para compreender, efetivamente, o discurso exteriorizado por um determinado locutor, sem com

isso ter que recorrer a conjecturas sobre o que o tal sujeito porventura queria dizer, mas não disse. Há, no entanto, uma exigência quanto à observação dos enunciados, ou seja, as correlações devem ser estabelecidas entre enunciados que pertencem a um mesmo *campo discursivo*.

A delimitação do espaço discursivo, com o qual o estudioso do discurso deve proceder às observações, constitui a segunda categoria que pontuamos do autor. Trata-se da *formação discursiva*. Na perspectiva foucaultiana, um discurso deve ser analisado estabelecendo relações com outros textos e outras palavras manifestas que, indubitavelmente, vinculam-se ao acontecimento discursivo.

Como observa Foucault (2007, p. 43):

> [...] no caso em que se descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva.* Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) de uma dada repartição discursiva.

Dessa feita, um discurso sobre a gestão democrática da escola pública, por exemplo, contém enfoques enunciativos dos especialistas que desenvolvem estudos sobre a temática, assim como, concepções dos profissionais do ensino que idealizam uma determinada via de democratização; elementos veiculados pela mídia como referenciais de participação popular na destinação da coisa pública; a perspectiva de gestão que figura no discurso dos gestores públicos, entre outros. Por conseguinte, o exame da prática discursiva requer do analista a capacidade de identificar os enunciados que seguem regras do campo discursivo em questão, tomando como base não apenas aquele contexto imediato em que os sujeitos estão posicionados, mas, sobretudo, buscando "definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática". (Foucault, 2007, p. 82-83). Assim, os enunciados compõem as formações discursivas que demandam uma análise retrospectiva ao momento de registro da fala.

O Exercício do Poder nas Reuniões dos Conselhos Escolares

O uso da palavra por cada conselheiro durante as reuniões ordinárias do CE expressa não somente o desejo de manifestação de pontos de vista, mas também um mecanismo pelo qual o exercício do poder é viabilizado. Obser-

vamos, no entanto, que há uma hierarquia da fala entre os sujeitos componentes do CE, tanto no que se refere ao *tempo* de uso da fala, quanto à *força* de suas idéias nas deliberações do conselho escolar, e, sobretudo, pela função de controle que alguns sujeitos assumem na condução das reuniões.

A transcrição das sete (07) reuniões ordinárias que freqüentamos corresponde a um total de 1.961 linhas digitadas. Em relação ao tempo ocupado por cada representação de segmento (pais, alunos, comunidade, funcionários, professores e dirigentes) durante as sete (07) reuniões observadas, verificamos que os/as diretores/as ocuparam 58,1% e os representantes dos professores 16,7% do tempo discursivo das reuniões. Os representantes das comunidades ocuparam 10,3%, os pais 6,4% e os alunos 5,7%, enquanto que os funcionários ocuparam 2,8% do tempo total nas discussões. É evidente a centralização do tempo de uso da palavra por parte dos segmentos que representam a direção escolar e os docentes das escolas. Destaca-se, sobretudo, a figura do diretor como detentor majoritário da palavra, fato que talvez justifique a manutenção de velhas práticas administrativas, travestidas num discurso que, paradoxalmente, apregoa o paradigma da gestão escolar democrática.

Faz-se necessário, também, observarmos os dados[2] relativos à periodicidade de realização das reuniões ordinárias do CE. Verificou-se que apenas 26,9% dos conselhos escolares realizam reuniões ordinárias mensalmente; 42,3% mantêm-se no limite do número mínimo de reuniões estabelecido pela Lei Municipal no. 16.589/2000 (Recife, 2000), que é de quatro reuniões anuais, funcionando bimestralmente; e os demais 30,8% apresentam intervalo entre as suas reuniões igual ou superior a três meses. Além disso, as reuniões são, em muitos casos, convocadas informalmente e em caráter extraordinário.

Alguns conselheiros nos revelaram que há ocasiões em que a direção da escola, em geral na presidência do CE, convoca os membros do conselho para conversas individuais informais e, logo depois, divulga uma deliberação, justificando que o grupo chegara a um consenso sobre aquele assunto tratado em particular com os representantes dos segmentos da comunidade escolar. Há também uma prática de convocação de reuniões extraordinárias, normalmente para resolver questões de interesse da direção da escola. Esses encontros acabam sendo configurados como reuniões ordinárias, uma vez que o presidente do CE elabora uma longa pauta, incluindo questões do cotidiano da escola, para descaracterizar o sentido de urgência da convocação[3].

Tem-se, no ritual das reuniões ordinárias do CE, um espaço aparentemente aberto à defesa de pontos de vista e, sobretudo, à exposição de contraditórios. Por conseguinte, o uso da palavra nesse contexto evidencia uma maior possibilidade de influenciar os participantes a concordarem com os argumentos apresentados pelo representante do segmento que se destaca, favorecendo a aceitação de suas posições e propostas no momento das deliberações do conselho.

Em relação a esse último aspecto, merecem ênfase as atribuições conferidas ao presidente do CE. Conforme observamos nos estatutos dos quatro conselhos escolares estudados, são competências do presidente: a) convocar e presidir as assembléias gerais e as reuniões ordinárias do conselho escolar; b) administrar, juntamente com o tesoureiro, os recursos financeiros da entidade; e c) apresentar relatório anual sobre os trabalhos realizados[4].

Outro aspecto importante é que se tornou prática corrente o presidente do conselho elaborar a pauta das reuniões, selecionando os assuntos que julga relevantes e devem passar pela apreciação do conjunto dos conselheiros. Esse fato correlaciona-se com a questão do tempo de uso da fala nas reuniões pelo diretor/a-presidente/a. Observamos que a baixa representação dos alunos, comunidade, funcionários e pais na presidência do CE tem implicações para a intensidade e freqüência com que esses segmentos apresentam seus argumentos nas reuniões, assim como é possível perceber a posição desfavorável com que entram na disputa do poder e do controle nas reuniões e suas deliberações. Em outras palavras, para usar uma tese de Foucault (2006, p. 10), lembramos que o quadro apresentado evidencia que o "[...] discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".

Na *Escola Verão*, constatamos, primeiramente, o interesse dos conselheiros em participar das reuniões ordinárias. Todavia, as dificuldades para a aprovação e materialização de um cronograma mensal de reuniões foram notáveis, em função da resistência por parte da direção da escola/presidência do CE. Um outro elemento que inferimos dos encontros, nesta escola e nas demais estudadas, foi o vivo empenho dos sujeitos vinculados ao seu CE em conhecer melhor suas funções na ação colegiada. No extrato da reunião ordinária, a seguir descrita, temos a questão do interesse dos segmentos do CE pela discussão da periodicidade das reuniões ordinárias:

> *Direção/Presidente do CE:* Na nossa reunião, vamos tratar da elaboração e aprovação do calendário das reuniões ordinárias do Conselho Escolar. Vamos tratar do repasse do curso de formação de conselheiros escolares que a professora 02 participou, representando esse conselho. Aí, nós vamos ter a reavaliação do regimento escolar para 2006. Por último, temos as ações do Plano de Melhoria da Escola – PME
> *Vice-diretora:* Assim, aqui a proposta de calendário que eu coloquei, foi a seguinte: a gente teria 04 (quatro) reuniões ordinárias do Conselho Escolar [...]
> *Professora 02:* ...as reuniões do CE deveriam acontecer pelo menos uma vez por mês, porque a gente tem que ver não só as questões emergenciais, mas o dia-a-dia da escola [...]
> *Vice-diretora:* A sugestão dos quatro dias, professora, é porque a gente tem a dificuldade pra reunir os conselheiros. Então, a gente

tendo um calendário, mais ou menos nesses moldes. [...] Mas isso não impede que a gente esteja fazendo outras de acordo com a necessidade.
Funcionário 04: Eu mesmo venho a todas reuniões! Veja, eu 'tô trabalhando nesse horário? É difícil mesmo!
Vice-diretora: Eu vou falar de uma coisa particular mesmo. Tem dia que eu 'tô de manhã e não estou à tarde e depois o contrário. Por exemplo: quando eu pensei aqui é realmente pensando na nossa situação [...]
Funcionário 04: Eu acho que todo mundo tem que fazer um sacrifício. Porque, veja só: a vice trabalha de manhã, a diretora não trabalha. Quando uma 'tá aqui, a outra não 'tá. É uma que não pode de manhã e a outra que não pode à tarde. Então, eu acho que é a responsabilidade que vale e o Conselho Escolar é uma coisa de muita responsabilidade.
Professora 03: Aí fica uma vez por mês?
Direção/Presidente do CE: É, fica, a primeira terça-feira de cada mês. (Transcrição. Reunião ordinária do Conselho Escolar, 04 de maio de 2006).

Observamos na Escola Verão um cuidado destacável com a elaboração das pautas das reuniões do conselho escolar, fato que constatamos nos dois momentos em que freqüentamos esses eventos. Em relação ao extrato da transcrição, percebe-se que os elementos dispostos na pauta solicitam discussões que necessariamente transcenderiam o tempo médio de uma reunião do conselho, que é de uma hora e meia. Assim, nessa reunião, houve um debate mais intenso sobre a definição do calendário das reuniões ordinárias do CE e uma apresentação, seguida de uma apreciação mais breve, sobre o curso de formação de conselheiros escolares, a reavaliação do regimento escolar, e as ações do Plano de Melhoria da Escola – PME. Entretanto, o conselho também agendou datas específicas para cada item da pauta mencionada. Registramos que a reunião seguinte tratou exatamente do item acertado no coletivo, além de ter sido reforçado o interesse em continuar os trabalhos em conformidade com a agenda elaborada.

Percebemos que o ritual peculiar da reunião de um conselho escolar não foi cumprido, pois no lugar da leitura da ata da reunião anterior, começou-se pela leitura da pauta e solicitação para que os conselheiros pudessem acrescentá-la. Os acréscimos foram feitos por meio de informes relacionados a temas diversos, incluindo desde as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, à divulgação dos recursos que haviam chegado à escola, aos assuntos sobre os eventos realizados na comunidade. Ainda sobre o ritual da reunião, observou-se que houve, também, uma preocupação em agilizar o processo de deliberação, sem prejuízo da discussão necessária aos temas.

No que diz respeito à discussão sobre as reuniões ordinárias, os demais segmentos do CE da Escola Verão foram bastante incisivos na defesa da realização de encontros mensais. Constata-se que após a exposição e defesa por cada conselheiro dos seus pontos de vista, a deliberação do grupo foi a favor da periodicidade mensal dos encontros, com o destaque de ter sido uma decisão contrária ao posicionamento da Direção/Presidente do CE. O que realmente parece ter revertido a decisão em favor das reuniões mensais, foi a 'coisa particular' do diretor/a e vice-diretor/a, os únicos que recebem gratificação para o exercício dos cargos, depois de eleitos/as e nomeados/as, terem alegado falta de tempo e incompatibilidade de horários para tanto. Esse acontecimento discursivo, tão simples como poderoso, vertido na breve sentença '[...] quando eu pensei aqui é realmente pensando na nossa situação [...]', enunciou uma prática discursiva do jeitinho, oposta à cultura da esfera pública democrática ou da gestão escolar democrática.

Enquanto conversávamos com um membro do conselho, durante uma de nossas observações, o conselheiro, representante da comunidade fez a seguinte colocação em relação ao interesse dos membros do conselho em favor das reuniões mensais:

> Por que teríamos algum problema com a realização mensal das reuniões ordinárias? Temos num mesmo horário professor, aluno, funcionário, comunidade e direção, freqüentando a escola. O que falta é vontade de quem é responsável pra convocar, mas parece que quer mesmo é afastar a gente. (Comunidade 01 – EV, depoimento externado no dia 06 de junho de 2006).

A ponderação do representante da comunidade diz respeito à oposição da direção da escola quanto à realização mensal das reuniões. Sobre esse tema, constatamos que a disputa pela ocupação do espaço discursivo foi intensa. Mesmo sendo observado um maior tempo do uso da palavra pela direção, os argumentos externados pelo conjunto dos conselheiros foram decisivos para a deliberação da periodicidade mensal das reuniões, além da elaboração da agenda de atividades que descrevemos.

A seguir, apresentamos dados de uma reunião ordinária da Escola Outono, na qual a divisão dos encargos é demonstrada no ritual do CE:

> *Direção/Presidente do CE*: Vamos iniciar a reunião!
> *Segmento comunidade*: Por que ninguém me avisou dessa reunião no tempo certo?
> *Direção/Presidente do CE*: Gente, deixem eu explicar melhor. Eu estou de férias desde a semana passada, agora, eu 'tô correndo pra avisar, porque tem coisa que é só comigo. Quando eu estou aqui direto, eu entrego ou mando um funcionário levar pro senhor.
> *Segmento comunidade*: Na véspera! Porque nunca chegou em dia.
> *Direção/Presidente do CE*: Eu não tenho tempo e ninguém aqui tem de entregar convite pra reunião de conselho de porta em porta. Está

havendo uma guerra dentro do grupo! Ao invés de caminhar pra resolver o conflito, o conselho tá criando um outro. Houve uma falha na comunicação, acredito que tenha sido por causa dessa minha saída de férias [...]
Segmento comunidade – Porque você tem um vice-diretor que não faz nada, não tá sabendo de nada.
Direção/Presidente do CE: Então, eu queria dizer o seguinte: se alguém tiver alguma coisa a falar, então levante a mão. Agora não vamos falar desse assunto mais não, senão, não dá pra gente vencer a pauta. Vamos melhorar a comunicação e entregar a carta antes das 48 horas e ninguém vai poder dizer nada porque a lei foi cumprida. (Transcrição. Reunião ordinária do Conselho Escolar, 11 de setembro de 2006).

Percebe-se, nesse extrato, que o problema com a convocação e realização das reuniões ordinárias do CE é discutido no âmbito do que se concebe como espaço democrático do colegiado escolar. Todavia, o que se vê é o esforço da direção/presidente do conselho em excluir possíveis dissensos dos conselheiros em relação aos procedimentos da atual direção quanto à gestão da escola. Observamos que à posição do representante da comunidade, sobre o episódio de ter sido convocado na véspera para a reunião, a presidenta do CE reage classificando o evento discursivo do sujeito como 'uma guerra dentro do grupo'. Evidencia-se que há uma tentativa de romper com o espaço democrático do CE, interditando, simbolicamente, o desenvolvimento discursivo contrário. Como tal intervenção não surtiu o efeito desejado, os mecanismos de controle foram atualizados, quando a direção/presidente se posiciona, em primeiro lugar, impondo a observância ao ritual 'necessário' ao 'direito à fala' na reunião – com inscrição para a fala – e, depois, de forma categórica, determina a mudança de tema da reunião, em nome, é claro, da necessidade da 'gente vencer a pauta'. Notamos que o problema com o horário e com a periodicidade das reuniões é reconhecido pelo conjunto dos sujeitos. Ainda assim, o protesto do representante da comunidade é rejeitado pela direção sob a alegação de que 'ao invés de caminhar pra resolver o conflito, o conselho está criando um outro'. O representante dos alunos tentou por várias vezes ocupar o espaço discursivo na intenção de propor um tema diferente do que a direção propunha, como o extrato abaixo pode demonstrar:

Aluno 03: Eu quero dizer que quando tiver uma reunião com os pais, o conselho esteja presente.
Direção/Presidente do CE: Aí não! Reunião de conselho de ciclo... Conselho de ciclo... eu vou explicar pe-da-go-gi-ca-men-te o que é. Conselho de ciclo é diferente de conselho escolar. Conselho de ciclo é professor com a coordenadora pra gente discutir cada aluno na parte pedagógica.

> *Professora 05*: Ele 'tá falando de reunião de pais e mestres!
> *Direção/Presidente do CE:* Quando tem uma reunião de pais, o conselho está sendo representado e cada segmento representa sua categoria. (Transcrição. Reunião ordinária do Conselho Escolar, 11 de setembro de 2006).

É perceptível que o representante dos alunos pretende participar de outros espaços de discussão na escola. Observemos que a maneira com que a direção da escola responde à ponderação do Aluno 03, '[...] de que os conselheiros deveriam participar da reunião com os pais [...]', evidencia uma compreensão de que o conselho escolar não deve compartilhar do conjunto das atividades desenvolvidas na e pela escola. Nota-se que a interjeição da diretora, ao ensinar pe-da-go-gi-ca-men-te, pretende enfatizar que os assuntos pedagógicos devem ser tratados, estritamente, entre os professores, a coordenação e a direção da escola, não constituindo, portanto, um tema a ser discutido pelo CE. Além do mais, a diretora/presidenta queria explicar pedagogicamente (a palavra foi pronunciada, sílaba por sílaba, pausadamente) que os espaços político (Conselho) e pedagógico (Conselho dos Ciclos de Aprendizagem) não devem ser misturados. Esse dado é relevante, no contexto escolar, para um questionamento mais profundo a respeito da gestão escolar democrática, dado o caráter restritivo e muitas vezes dirigido que a participação da comunidade ganha nos conselhos escolares.

O que fica evidenciado nos extratos referidos é a luta da comunidade para participar da vida escolar, de forma real e criativa, e não, como também tem se evidenciado nas práticas discursivas dos diretores/as e vice-diretores/as das Escolas Verão e Outono, como meros conselheiros cuja função é legitimar o processo e oferecer materialidade aos produtores do pastiche de uma gestão escolar democrática. Nesse campo discursivo, os conselheiros que representam os alunos, os pais e a comunidade têm enfrentado dificuldades para participar das reuniões. O lamentável é que o texto (discurso) que fica registrado nas atas omite todas as nuances que revestem a prática discursiva e social na escola. Dessa feita, o que é divulgado como experiência exitosa, sob moldes de uma formação discursiva de uma gestão escolar democrática, depõe contra a realidade dessas unidades escolares, caracterizadas por um ambiente controverso, com os sujeitos que ocupam o cargo de maior status repetindo um discurso que reconhece o conselho como espaço discursivo genuinamente democrático, ao mesmo tempo em que nele atua de forma autoritária.

Em outra unidade escolar, destacamos a discussão de um cronograma de atividades pedagógicas a ser implementado pelos próprios conselheiros, sob a coordenação da diretora. O extrato a seguir compõe-se de etapas discursivas em que tanto a elaboração da pauta, quanto a proposição e o encaminhamento das deliberações são enfaticamente influenciados pelas palavras da direção/presidenta do CE.

Direção/presidente do CE: A pauta de hoje é a gente vê alguns encaminhamentos pro conselho; a prestação de constas dos recursos do PDDE e também informar que chegou o recurso do PDDE desse ano. [...] Vamos para os pontos. A gente vai começar na próxima semana o festival de cinema da escola [...]. Terminou o ciclo de debate, terminou o festival de cinema, a gente vai iniciar os jogos escolares. Vamos pensar um grupo estratégico e pensar que grupo de debate pode ser feito.
Representante da comunidade: Quem vai está promovendo essa discussão?
Direção/presidente do CE: Nós!
Representante dos pais: Escolhia, assim, algum filme, botava num telão, mostrando algumas cenas de violência. [...] Tem a violência sexual!
Representante da comunidade: Verbal, a homofobia, sexista [...]
Representante dos professores: Ou também, pode-se promover um debate sobre a questão da violência escolar.
Direção/presidente do CE: Poderia iniciar pela violência geral que essa faz parte
Representante dos professores: E não só falar da violência, não é? A cultura da paz é interessante! [...] De maneira geral a gente pode dizer que fica aprovado o quê?
Direção/presidente do CE: Vamos iniciar pela violência em geral! A gente vai convidar o comitê da paz e o representante da ROCAN1 e a gente se oferece pra participar. (Transcrição. Reunião ordinária do Conselho Escolar, 13 de setembro de 2006).

Observa-se que o incentivo da diretora para que os conselheiros participem diz respeito a um esforço no sentido de que esses sujeitos possam sensibilizar-se com as necessidades da escola e assim se desperte a vontade de assumir a responsabilidade com a execução das tarefas. Não observamos o cumprimento do ritual em que o momento das deliberações ocorre em função das discussões. Isso porque, no momento em que os conselheiros externaram suas sugestões de temas, também solicitaram a iniciativa da direção em determinadas ações, assim como o cumprimento de determinadas funções que lhes competem. Entretanto, a direção apenas segue a comunicação, solicitando mais propostas.

Após um pequeno intervalo de tempo, um professor pergunta: '[...] de maneira geral, a gente pode dizer que fica aprovado o quê?' À questão, que deveria ser refletida pelo grupo, a diretora se adianta e responde: a gente vai convidar o comitê da paz e o representante da ROCAM e a gente se oferece pra participar. Nota-se que a direção solicita a exposição de pontos de vista e logo depois usa o espaço discursivo, selecionando, dentre as propostas, aquela que lhe convém. As evidências são de que a diretora estimula um tipo de

participação funcional (Motta, 2003), sem permitir que o debate coletivo leve à decisão coletiva no conselho escolar. É evidente que essa não deixa de ser uma decisão tomada no coletivo, e por aqui se pode compreender a argúcia de Bourdieu (2004, p. 7-8) ao definir o "[...] poder simbólico [...]" como "[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem".

Na seqüência da reunião, a diretora ocupa majoritariamente o espaço de discussão para comunicar os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que haviam chegado. Nesse turno da comunicação, a direção foi bastante enfática em indicar quais conselheiros deveriam cumprir determinadas tarefas, desde a pesquisa dos preços dos produtos, para que seja preparada a planilha dos valores a serem investidos, até negociações sobre a possibilidade de execução de serviços pelo próprio pessoal da comunidade, alertando-se, com freqüência, que se tratava de um esforço para contratação de mão-de-obra mais barata.

Assim, constatamos na Escola Inverno um ambiente marcado fortemente pela centralização do poder de decisão na Direção/Presidente do CE. A postura deste segmento do conselho ratifica a assertiva de Fairclough (2001) de que o discurso é uma forma de ação das pessoas sobre os outros. Destaca-se, portanto, que as reuniões do CE, nessa unidade de ensino, parecem constituir um espaço de construção coletiva. A realidade é que se tem uma situação em que prevalece o argumento do mais forte (não o argumento mais forte) sem que sejam considerados os contraditórios.

Dentre as quatro escolas estudadas, a Escola Primavera foi a única na qual o diretor não acumula o cargo de presidente do CE. Nesse caso, é notável que a ocupação do espaço discursivo entre os conselheiros seja mais democrática, quando comparado com as demais escolas. Merece nota o fato de que a conselheira que representa o segmento pais/mães nessa unidade de ensino inicia as reuniões apresentando uma pauta, porém sempre solicita a sua complementação. Durante as reuniões ordinárias, destacaram-se as intervenções no âmbito pedagógico. Apresentamos abaixo um extrato de uma das reuniões do CE que consideramos importante pela articulação que revela com os temas trabalhados.

> *Mãe/Presidenta do CE*: A gente 'tá com uma pauta, a gente trouxe, é o projeto político, né, pedagógico, ele [referindo ao representante da comunidade], tá com umas propostas pra dá, e também a gente já articula as oficinas, as palestras pro mês. [...] Hoje a gente não vai poder trabalhar mais, porque hoje a gente ia trabalhar o projeto político-pedagógico da escola, o ano passado a gente tentou trabalhar, não conseguiu, sempre tem uma coisa, tem outra, a gente pegou, até listei aqui algumas coisas, mas a gente hoje, infelizmente, hoje, a gente não tem a direção, eu acho que não é viável a gente trabalhar sem nenhum professor e nem a parte da direção, porque

> eu acho que eles, a gente pode até falar algumas coisas, mas eu acho que a gente vai ter que repetir isso tudo de novo. (Transcrição. Reunião ordinária do Conselho Escolar, 07 de julho de 2006).

Mesmo a reunião tendo sido convocada respeitando-se o limite mínimo de 48 horas de antecedência, registrou-se a ausência da direção e do representante dos professores. Assim, a presidenta informou que em função de haver quorum, os trabalhos deveriam acontecer, uma vez que estavam presentes os segmentos pais, alunos, comunidade, funcionários, além da coordenadora pedagógica. Durante a reunião, os destaques foram as propostas de atividades educativas em parceria com outras instituições sociais. Segundo os conselheiros, essa iniciativa já faz parte da agenda da escola e sempre foi realizada com ampla participação de sua comunidade.

Durante as observações na escola, constatamos que embora a direção não seja a presidenta do CE, suas opiniões influenciam, sobremaneira, as decisões do coletivo. Esse fato fica mais evidente quando se trata da aplicação dos recursos financeiros. Sobre esse assunto, observamos que a atenção maior às palavras da direção foi justificada pelas experiências que a representante desse segmento tem acumulada na comunidade, ocupando o cargo de líder comunitária, posição que lhe permitiu ter sido eleita para direção da Escola Primavera.

Assim, constatamos que as evidências indicam uma relação em que a postura carismática da direção, além de provocar uma sensação de confiança nos conselheiros, os instiga a participar dos movimentos que a escola realiza. Nota-se que o ambiente das reuniões é bastante descontraído, sendo marcado pelo tratamento cordial entre os participantes das discussões. Não obstante, alguns temas discutidos ao longo das duas reuniões que freqüentamos careciam de um posicionamento mais ponderado por parte de cada conselheiro.

A impressão é que os segmentos expõem suas propostas de acordo com o que acreditam ser coerente com as idéias da direção. Portanto, trata-se de uma relação em que os acordos são feitos sem que a prática da expressão de dissensos seja evidenciada, sendo que antes se observa a influência sutil da liderança carismática de que se reveste a figura da diretora.

Considerações Finais

No presente artigo, pretendemos analisar práticas discursivas dos conselheiros escolares de escolas públicas no sentido de problematizar o discurso da gestão democrática e as formas de participação que se revelam em reuniões ordinárias do CE. Entendemos que o CE constitui um espaço importante da esfera pública para o debate das questões da educação no Brasil, e pressupomos que nele resida a esperança da superação do paradigma de gestão escolar

centrado na figura do diretor/a. Bem, nesse segundo caso, a questão é mais complexa.

Em primeiro lugar, consideramos que a figura do diretor(a) exerce significativo controle dos enunciados e proposições, e por isso desempenha função de interdição e de manutenção dos discursos que legitimam a gestão democrática como princípio mais amplo das políticas públicas no âmbito escolar. O diretor é, no interior dos conselhos escolares e da organização escolar, o sujeito mais interessado no acréscimo e monopolização do poder. Esse interesse tem sido em parte motivado pelos mecanismos e processos da gestão democrática que foram instituídos no Sistema Municipal de Educação do Recife, particularmente a partir do expediente das eleições para diretor e vice-diretor, com a participação da comunidade escolar. Nesse sentido, com o instituto da eleição, a cada 2 anos para diretor e vice-diretor, faz-se necessário que se realizem estudos para melhor compreender as relações entre escolas, conselhos escolares e a sociedade em seu entorno. A articulação política das três esferas – escola, conselho e sociedade proximal, com associações comunitárias e lideranças locais disputando o terreno político – tem implicado, a partir das eleições, em transformações consideráveis nas práticas discursivas e sociais dos principais sujeitos envolvidos, inclusive com o assédio sistemático das ramificações político-eleitoreiras representadas por vereadores e lideranças comunitárias.

Em segundo lugar, a palavra da direção não apenas expressa um ponto de vista dentre os que são exteriorizados no espaço discursivo das reuniões do conselho escolar, mas também impõe, implícita ou explicitamente, o controle sobre as práticas discursivas. Aqui, devemos evidenciar que o controle parece representar a eliminação ou a prevenção do conflito, e tem sido exercido, como apontou Ruiz (1997), através das pressões pessoais, do domínio do discurso e dos rituais. Isso resulta, portanto, no controle das proposições e na interdição dos dissensos que legitimariam a gestão democrática. Dessa forma, é importante ressaltar, mais uma vez, como demonstrado ao longo da análise realizada, que o discurso é força fundamental na constituição das relações de poder no espaço escolar. Diante da forma hierarquizada e centralizada de gestão que se evidencia na figura do diretor, observa-se fortemente a operação dos procedimentos de controle, seleção, classificação, organização e redistribuição do discurso, como define Foucault (2006, p. 9), no sentido de "[...] dominar seu acontecimento aleatório [...]" e assim constituir um modo de exercício do poder próprio do processo discursivo que é ação sobre os outros (Fairclough, 2001). Isso é evidenciado, por exemplo, em relação aos temas pautados nas reuniões do CE, nas quais percebemos que aqueles temas que dizem respeito aos aspectos pedagógicos são propostos, mais frequente e enfaticamente, pelos pais, alguns membros do corpo docente e membros da comunidade, enquanto que os diretores das escolas pesquisadas preferem excluir, portanto, separar as questões 'pedagógicas' das 'não-pedagógicas'. As primeiras são classificadas como sendo de exclusiva responsabilidade dos profissionais da educação, enquanto

que as segundas são definidas como de interesse geral e por isso devem ser apreciadas pelo CE. Destaca-se que os temas que os diretores levam com mais freqüência ao CE são os relativos aos problemas emergenciais e às questões de ordem financeira. É importante finalizar destacando que as intenções e as ações dos sujeitos que poderiam contribuir para a materialização dos princípios democráticos na escola são, por um lado, desarticulados, fragmentados ou silenciados pela elasticidade dos períodos entre as reuniões do conselho e, por outro lado, pelos interditos e manobras que caracterizam as práticas discursivas nos espaços colegiados da escola.

Recebido em fevereiro de 2008 e aprovado em maio de 2008.

Notas

1 O tratamento dessa questão demandaria o aprofundamento da noção de sujeito, precisamente dos procedimentos de controle do discurso que implicam na "rarefação... dos sujeitos que falam" (Foucault, 2006, p. 36-45); ver também do autor a Hermenêutica do Sujeito.

2 Os dados referidos nesta e em outras passagens foram elaborados a partir da aplicação de questionários a uma amostra de 78 conselhos escolares, abrangendo as várias Regiões Político-Administrativa da Cidade de Recife, de um universo de 217 conselhos que se encontravam em funcionamento em 2006.

3 Não foi nosso objetivo fazer a observação das reuniões extraordinárias do CE. Entretanto, alguns conselheiros nos revelaram, em entrevista, que a direção da escola, na condição de presidente do CE, utiliza o caráter extraordinário da reunião para apresentar relatórios de operações financeiras, especialmente dos recursos denominados de suprimento, que são os repasses regulares e periódicos da Secretaria de Educação para as escolas.

4 No contexto mais amplo do SMER, de um total de 217 conselhos existentes, aplicamos questionário para 78. Destes, verifica-se que 75,5% dos conselhos são presididos pelo próprio diretor da escola. Somando esse percentual com 16,7% dos conselhos que têm o segmento professor na presidência, temos um total de 92,3% dos conselhos escolares sob a coordenação dos docentes e dirigentes escolares.

5 ROCAM é a denominação de uma unidade da polícia militar do Estado de Pernambuco.

Referências

BALL, Stephen J. **La Micropolítica de la Escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós/MEC, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-278341.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 43-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Gestão Democrática na Escola e o Direito à Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, Luis Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 nesp, p. 921-946, out. 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FÉLIX ROSAR, Maria de Fátima. A Municipalização Como Estratégia de Descentralização e Desconcentração do Sistema Educacional Brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 105-140.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco de. Autonomia da Escola: dimensões e contradições no sistema municipal de Recife. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (14. : 2007 : Maceió). **Anais**. Maceió, Alagoas, 2007. p. 1-15.

GUBA, E; LINCOLN, Yvonna S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994. P. 105-117.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003. p. 59-75.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

KRAWCZYK, Nora. A Gestão Escolar: um campo minado - Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.

MOTTA, Fernando C. P. Administração e Participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

RECIFE. Lei nº 16.589, de 06 de julho de 2000. Altera a Lei nº 15.709/92 que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Escolas Municipais. **Diário Oficial da Cidade do Recife**, Recife, p. 02-03, 27, jul, 2000.

RUIZ, Teresa Bardisa. Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 15, p. 13-52, sept./dic. 1997. Disponível em: <www.rieoei.org/nu meros_anteriores.htm>. Acesso em: 15 de dez. 2007.

SILVA, Maria Abadia. Autonomia Escolar Ressignificada pelo Banco Mundial e sua Materialização no PDE. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Escolas Gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2004. P. 101-118.

ZIBAS, Dagmar M.L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Micropolítica Escolar e Estratégias para o Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.

Alfredo Macedo Gomes, Doutor em Educação pela University of Bristol, Inglaterra, é professor da Universidade Federal de Pernambuco, na qual coordena o Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisa em andamento: "Os Sistemas Municipais de Ensino e o Regime de Colaboração entre os Entes Federativos no Contexto do Poder Local".
E-mail: alfredomgomes@terra.com.br.

Edson Francisco de Andrade, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, é professor da Universidade de Pernambuco (UPE), e participante da equipe da pesquisa "Os Sistemas Municipais de Ensino e o Regime de Colaboração entre os Entes Federativos no Contexto do Poder Local".
E-mail: edsonprofessor@uol.com.br.

EDUCAÇÃO REALIDADE
34(1):103-121
jan/abr 2009

Modulações de Acoplamento Tecnológico Como Estratégia de Pesquisa e Intervenção

Vanessa Soares Maurente
Cleci Maraschin
Maria Cristina Vilanova Biazus

RESUMO - Modulações de Acoplamento Tecnológico Como Estratégia de Pesquisa e Intervenção. Este artigo busca discutir as possibilidades de construção de estratégias de pesquisa e de intervenção por meio das tecnologias de produção de imagem fotográfica digital. Para tanto, trazemos uma experiência realizada em um serviço de saúde mental infanto-juvenil em Porto Alegre, Brasil. Em tal experiência, buscamos construir uma forma específica de conceber as relações entre sujeitos e tecnologias, o acoplamento tecnológico, assim como tentamos modular este acoplamento com a realização de oficinas de fotografia digital, nas quais jovens em tratamento e equipe técnica produziram imagens a partir de uma questão que lhes foi proposta. Discutimos de que modo a fotografia pode, por meio de um acoplamento cognição-máquina, garantir possibilidades de criação. Nossa hipótese é a de que isso se tornará possível por meio da colocação de uma proposta, pensada a partir do campo de pesquisa. Desse modo, buscamos encaminhar a construção de uma forma de pesquisar e produzir ações em campo através da tecnologia.

Palavras-chave: **Acoplamento tecnológico. Oficina terapêutica. Saúde mental. Jovem. Fotografia.**

ABSTRACT - Modulations of Technological Coupling as a Strategy of Research and Intervention. This article seeks to discuss the possibilities of building research and intervention strategies through the use of technology for producing digital photographic images. For this means, we bring into discussion an experience undertaken in a mental health service for children and adolescents Porto Alegre, Brazil. In this experience, we sought to build a way to conceive the relation between subjects and technologies: the concept of technological coupling. This coupling was modulated through digital photography workshops, in which patients and hospital staff produced images to answer a specific question. We discuss ways in which photography can guarantee possibilities of creation through the coupling of cognition and technology. Our hypothesis is that this will become possible by placing a proposal based on the research field. In this way, we seek to lay the ground for building ways to research and produce action in the research field through the use of technology.

Keywords: **Technological coupling. Therapeutic workshop. Mental health. Young. Photography.**

Este artigo discute uma experiência de pesquisa-intervenção realizada em um grande e antigo hospital psiquiátrico de Porto Alegre. A partir da produção de imagens fotográficas digitais por parte de jovens em tratamento e da equipe técnica, no contexto de oficinas, buscou-se pensar a experiência como uma forma de produção de conhecimento. O hospital em questão possui uma trajetória secular. No momento atual, no qual se rediscutem as formas de tratamento da loucura e se legitima o fim dos manicômios no Rio Grande do Sul por meio da Lei da Reforma Psiquiátrica (9716/92), o hospital continua sendo a principal referência em saúde mental do estado para jovens, especialmente por falta de incentivos em uma rede substitutiva que dê conta dessa demanda. Sendo assim, o hospital psiquiátrico no qual se realizaram as oficinas de fotografia passa por um momento de contradições, pois, ao mesmo tempo em que continua mantendo uma lógica asilar de abordagem da loucura, percebe como urgente a necessidade de construção de novas formas de tratamento que busquem resgatar a condição de sujeitos das pessoas em sofrimento psíquico, assim como suas possibilidades de produção de conhecimento.

A idéia de se pensar uma intervenção por intermédio de tecnologias neste local remete tanto à noção de tecnologia como a de um "conjunto de conhecimentos que se aplicam a um determinado ramo de atividade" (Ferreira, 1999, p. 1935), ou seja, os modos de fazer, quanto à especificidade técnica do uso de uma câmera digital no contexto das oficinas. Em função de a especificidade técnica pertencer atualmente a um campo específico de debates, é sobre ela que nos aprofundamos ao delinearmos a metodologia que garantiu este estudo e esta intervenção.

Antigas e Novas Tecnologias no Hospital Psiquiátrico

Não é possível pensar em um hospital sem pensar em tecnologias, entendendo-as como os modos de fazer ou as práticas que correspondem a determinado saber. O hospital é, na verdade, um local de concentração de tecnologias de todos os tipos, sendo que a maioria delas se propõe a tratar ou cuidar da saúde. Nos hospitais psiquiátricos, isso não é diferente. Ao longo dos seus mais de cento e vinte anos de idade, a instituição na qual se realizou este trabalho sempre teve seu funcionamento baseado na utilização de diferentes tecnologias. Dentre elas, podemos citar os banhos de água fria, o trabalho, o eletrochoque, as medicações, a prática de diagnosticar, as neurocirurgias, as sangrias, o confinamento, etc. Apesar de todas elas terem uma função terapêutica, estas mesmas tecnologias tiveram, ao longo do tempo, finalidades muito diferentes. O que acontece é que, embora a noção do que é terapêutico tenha mudado muitas dessas tecnologias, elas continuaram as mesmas, sob a justificativa de serem usadas com outros objetivos.

Os banhos de água fria, no nascimento dos hospícios, eram uma prática comum de castigo e de vergonha que buscava "acalmar os ânimos" dos paci-

entes mais agitados. Em outra situação, eles foram usados para higienizar os pacientes, a fim de que não se contaminassem entre si. O trabalho, em certa ocasião, era o trabalho moral, ainda inscrito no discurso do tratamento moral de Pinel, e tinha como objetivo "ocupar" os pacientes. Em um momento pós-reforma psiquiátrica, o trabalho ganhou força com uma função de reinserção social. O eletrochoque, que, assim como os banhos, serviu de castigo, passou a ter como objetivo o tratamento das depressões crônicas ou catatonismo na psiquiatria no final do século XX. O confinamento, cujo propósito inicial era o de tirar o doente do contexto que lhe produziu o sofrimento psíquico, passa a servir como modo de contenção para pacientes que apresentam riscos contra a sociedade e contra si mesmos. Assim, as mesmas tecnologias foram servindo para diferentes fins, mas mantendo um tipo de relação de poder na qual apenas alguns sujeitos – inicialmente as irmãs de caridade, depois os clínicos gerais e, posteriormente, os psiquiatras – podiam definir quais técnicas e com que finalidades seriam utilizadas.

A proposta deste trabalho foi a de produzir dois deslocamentos em relação a essa trajetória. O primeiro deles foi a introdução de tecnologias inusitadas no contexto do hospital, enquanto que o segundo foi a construção de diferentes relações entre as tecnologias postas em cena e os sujeitos da instituição. Este segundo deslocamento se produziu, entre outras razões, pelo fato de que todos os sujeitos – jovens da internação e ambulatório, equipe técnica, auxiliares de enfermagem – puderam apropriar-se das tecnologias, e não apenas aqueles com posições de poder/saber legitimadas, como acontecia com as antigas tecnologias supracitadas. Tais tecnologias foram uma câmera fotográfica digital em uma proposta de oficina tecnológica. Esses aparatos se incluem em um campo problemático no âmbito cultural, que merece aqui ser discutido e que se define como o campo das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e as Possibilidades Criativas

Muito se tem afirmado que as "novas tecnologias" se diferenciam de todas as outras. Não é por nada que a contemporaneidade é chamada de *Sociedade da Informação* e as intensas transformações, principalmente nos meios digitais, são consideradas como o principal modo de articulação das formas de viver. Para Aguinaga (1997), as novas TIC teriam sua peculiaridade no fato de sobrepassarem a condição de meio para converterem-se em um acontecimento. Sendo assim, a experiência da contemporaneidade seria a sensação de presente contínuo, de que chegamos a uma "fase" nova sem termos terminado de assimilar a anterior ou, até mesmo, sem termos chegado a conhecer a anterior. De acordo com esse autor, a tecnologia nos rodeia de tal forma que se converte

em uma entidade própria. Essa sensação de que as TIC teriam certa autonomia em relação aos sujeitos é comumente compartilhada. Algumas posições, entretanto, vão um pouco mais além, afirmando que as novas TIC seriam de fato independentes de qualquer interação com os indivíduos. Esse entendimento traz algumas conseqüências, como a diminuição ou aniquilamento das possibilidades criativas do homem frente a uma máquina. Se as antigas tecnologias, como o pincel, auxiliavam o processo criativo do pintor, as câmeras fotográficas digitais, a partir dessa noção, codificariam o real, atualizando-o em pixels.

De acordo com Costa (1995), por exemplo, as novas tecnologias tornaram-se autônomas, ultrapassando a experiência do sujeito, definindo-se numa espécie de sublime tecnológico. Baseado em Kant, este autor entende o sublime como algo absolutamente grande, como aquilo que "mortifica a nossa natureza física e sensível, e que humilha a nossa imaginação" (Costa, 1995, p.48). Nesse sentido, a arte seria o próprio tecnológico e o espetáculo seria assistido passivamente e não por meio de uma atividade criativa do sujeito com as máquinas. Entretanto, se, por um lado, as tecnologias possuem certas determinações e formas de relação com a experiência humana pré-estabelecidas pelo seu uso padrão, por outro lado, elas inevitavelmente guardam um espaço vazio que garante possibilidades de criação e mesmo de violação dos seus limites. Ou, pelo menos, esta tem sido a nossa hipótese.

De acordo com Simondon (2001), as oposições cultura *versus* técnica ou homem *versus* máquina apontam para um falso problema. Para o autor, a sociedade teria duas atitudes contraditórias para com as máquinas: a primeira seria a de considerá-las como objetos utilitários, e a segunda de compreendê-las como robôs com intenções hostis contra os homens. Enquanto a primeira delas reduz as possibilidades tecnológicas, a segunda as compreende como uma força superior em relação ao homem. De acordo com este teórico, o aperfeiçoamento tecnológico não teria nada a ver com o automatismo, mas sim com certa margem de indeterminação, ou seja, com a criação de "máquinas abertas", mais sensíveis às informações exteriores. Nesse sentido, o homem seria como que um organizador, um intérprete vivo e um maestro das máquinas, capaz de interagir com elas de formas cada vez mais sofisticadas e de pensar na sua própria forma de existência a partir delas.

Acoplamento Tecnológico Como Estratégia de Pesquisa e de Intervenção

A posição de Simondon (2001) de que o homem seria um organizador das máquinas e, do mesmo modo, uma espécie de maestro das mesmas, possibilita o entendimento de outro tipo de relação com as tecnologias e, ao mesmo tempo, fortalece um contraponto à noção de que elas seriam apenas ferramentas utilitárias ou entidades independentes. Consideramos que a concepção de outra

relação homem-máquina, na qual o primeiro seria uma espécie de maestro da segunda, ajudaria a dissolver a linha imaginária que separa sujeito e tecnologia como elementos independentes entre si. Sendo assim, poderíamos pensar numa forma de relação sujeito-tecnologia ou cognição-tecnologia no sentido de um acoplamento, ou seja, de modos de existência que somente se configuram neste acoplamento e que, ao se realizarem, atualizam-se

De acordo com Lévy (1994), algumas tecnologias poderiam ser consideradas tecnologias da inteligência ao se instaurarem no cotidiano dos sujeitos como uma forma hegemônica de organização, articulação e produção do conhecimento, configurando, assim, as formas de pensar. Um clássico exemplo disso são as transformações nas relações com a escrita de acordo com seus suportes. Antes do advento do livro, a escrita era produzida no rolo, num texto linear e ininterrupto. Com o formato do códex, o homem ocidental teve que aceitar o fato de que o texto parava no canto inferior direito da página e continuava no canto superior esquerdo da página seguinte. Uma transformação maior ainda acontece após os textos digitais, quando se passa a escrever também em hipertextos. Os hipertextos se produzem em rede e não mais de forma linear: uma informação remete a outra infimamente. Segundo Lévy (1994), foi o matemático Vannevar Bush, em 1940, que sustentou pela primeira vez a afirmação de que o cérebro humano não processava informações de modo linear. Sendo assim, as formas tecnológicas hegemônicas participam da constituição das formas de pensar, conhecer, comunicar. De acordo com Lévy (1994), cada nova tecnologia da inteligência transforma as maneiras precedentes de perceber, conhecer, pensar.

Entretanto, as idéias de tecnologias da inteligência e de acoplamento sujeito-tecnologia não se resumem ao entendimento de que as formas de pensar do homem se transformam pelo uso das tecnologias. O acoplamento tecnológico é um tipo especial de relação, ou seja, uma relação de constituição mútua na qual, dependendo da plasticidade das máquinas, elas também poderão realizar diferentes configurações internas. Tal relação sujeito-máquina não é fixa, mas se atualiza em diferentes formas, que podem ser consideradas resultantes da própria interação. Se a relação se estabelecesse de uma vez por todas, fixando um modo de existência sujeito-máquina único, não haveria um espaço para o imprevisível e, tampouco, para a tomada de uma posição de autoria nas produções advindas de tal relação por parte do sujeito em questão. Essa é uma das razões pelas quais falamos em modulações nos acoplamentos tecnológicos.

Tomando como perspectiva o acoplamento tecnológico como essa espécie de constitutividade mútua indivíduo-tecnologia, poderíamos ir um pouco mais além, buscando entender essas relações também entre instituições de sociedades. De acordo com Maraschin e Axt (2005), poderíamos dizer que o acoplamento tecnológico "constitui espaços de agenciamentos de pautas interativas, de relações de constitutividade, segundo as quais se definem e redefinem as possibilidades cognitivas-individuais, sócio-institucionais e técnico-culturais" (Maraschin e Axt, 2005, p. XX).

Nossa proposta é a de se pensar em uma estratégia de pesquisa e de intervenção baseada na relação de efeitos mútuos entre estas três esferas: máquina, sujeitos e instituição. Nesse ponto, faz-se necessária uma explicitação dos modos como estamos tomando as câmeras fotográficas digitais na proposição de estratégias de pesquisa e intervenção. Flusser (2002), na obra *Filosofia da caixa preta*, faz uma distinção entre os tipos de tecnologia que talvez possa nos ajudar a introduzir algumas questões. Segundo o autor, os *instrumentos* seriam aquelas tecnologias que existiram desde sempre e por meio das quais o homem "arranca" objetos da natureza, transformando-os. Na revolução industrial, esses instrumentos se tornariam mais poderosos e passariam a ser designados como *máquinas*. Já os *aparelhos* seriam categorias compreensíveis somente no período pós-industrial e caracterizar-se-iam por serem programados. O autor aponta para uma relação na qual os programadores teriam um papel fundamental nas possibilidades de inscrições passíveis de serem produzidas pelos sujeitos. Nesse sentido, é importante pensarmos nessa condição de pré-determinação a fim de aprofundarmos a discussão. O que Flusser (2002) coloca é que caberia ao fotógrafo *brincar* com o aparelho, numa tentativa de esgotar-lhe as possibilidades.

Partimos do princípio de que os instrumentos, máquinas e aparelhos são tecnologias previamente determinadas pelas condições de uso que estabelecem desde seu planejamento. Entretanto, consideramos que essa determinação é parcial e a possibilidade de escaparmos dela coloca em cena na constituição de diferentes acoplamentos tecnológicos, nos quais novas coordenações de ações podem se produzir. Além disso, com o advento das novas TIC, as máquinas se tornam cada vez mais "abertas" no sentido tratado por Simondon (2001). Sendo assim, a margem de indeterminação tecnológica torna-se mais intensa e as relações sujeito-tecnologia se deparam novamente com um campo inusitado. Isso acontece, de certa forma, com as câmeras fotográficas digitais, que reinstauram as discussões sobre o fotográfico. Tais discussões remetem a um campo extenso e problemático que merece ser trabalhado atentamente e que não está diretamente relacionado ao contexto deste estudo. Na experiência explicitada, foram utilizadas câmeras digitais em função da acessibilidade via projeto de pesquisa, das vantagens econômicas e da facilidade de visualização pelos sujeitos de sua produção.

A Fotografia

Consideramos que a proposta fotográfica pode se produzir como um processo de virtualização, ou seja, uma passagem de uma solução dada no aqui e agora para um campo problemático. Para Lévy (1996), o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. O real, para o autor, confronta-se com o potencial. Enquanto o primeiro é o conjunto das coisas persistentes e resistentes, o segundo

é um conjunto de possibilidades predeterminadas. Já o atual é um acontecimento resolutivo, uma solução particular a uma problemática, enquanto que o virtual é o remontar inventivo desta mesma problemática. A virtualização é, então, uma heterogênese, um processo de acolhimento da alteridade, é transformar o que está dado como uma solução em uma questão. Isto é, de certa forma, o que se coloca quando afirmamos, por meio de uma proposta fotográfica, a possibilidade de se desmontar, problematizar aquilo que é dado como inteiro, como completo, no hospital psiquiátrico.

Sendo assim, o convite foi para que se multiplicassem os olhares sobre o hospital a partir da problematização do serviço de saúde mental infantil, um dos pontos de maior divergência na instituição atualmente. E que, por meio de uma torção nas posições de produção de saber instituídas, fossem todos os sujeitos do serviço – jovens usuários, equipe técnica e auxiliares de enfermagem – os "autores" dos novos rumos da saúde mental. Evidentemente, esses sujeitos não são tão livres quanto às formas de subjetivação hegemônicas em relação às abordagens do sofrimento psíquico. Entretanto, acreditamos que eles são capazes de produzir micropolíticas, espaços de reinvenção de relações, formas de existência menos assujeitadas.

Isso remete aos trabalhos com imagem como estratégia metodológica que, de certa forma, inspiraram esta pesquisa. Nesses estudos anteriores (Tittoni, 2004; Maurente, 2005; Maurente; Tittoni, 2007), nos quais se pesquisavam os modos como alguns trabalhadores faziam uma experiência de si em relação aos jogos de verdade que definiam o que é um (bom) trabalhador, os sujeitos de pesquisa eram convidados a fotografarem a partir da questão: "O que é o seu trabalho?". As produções fotográficas traziam sempre uma ambigüidade, em que formas de trabalhar hegemônicas se encontravam com formas alternativas de sobrevivência realizadas no cotidiano pelos sujeitos da pesquisa. As fotos traziam à tona, de certa forma, o campo problemático que se tornou o trabalho com o aumento do desemprego e redefinição das formas de produção capitalistas. Sendo assim, os fotógrafos-trabalhadores experimentavam uma espécie de compartilhamento das suas construções sobre o trabalho, que passava pelos modos como faziam uma experiência de si em relação aos jogos de verdade instituídos sobre as formas de trabalhar. Ao produzirem uma resposta, colocavam em pauta a maneira como se reconheciam nesses jogos por meio das imagens. Entretanto, isso requer uma problematização também da fotografia, pois exige que se opere com uma concepção da imagem como possibilidade de criação.

A fotografia insere-se de uma forma particular na discussão a respeito das tecnologias. Ao mesmo tempo em que a produção de imagens fotográficas digitais pertence ao campo das novas TIC, muitos efeitos do discurso construído a respeito da fotografia analógica sustentam a discussão sobre ela. A fotografia analógica tem seu nascimento no século XIX e seu surgimento está calcado no ideário da modernidade, ou seja, na razão, na busca pela verdade e no paradigma positivista. Sendo assim, a fotografia é concebida como uma forma de "progresso científico" baseado na possibilidade de apreensão do mundo visível. Entretanto, ao longo

das décadas, muitas discussões a respeito das imagens fotográficas foram ganhando espaço. A mais conhecida delas remete justamente ao questionamento dessa "capacidade" fotográfica de codificar o "real" visível.

De acordo com Dubois (1994), haveria três posições fundamentais em relação a essa discussão. A primeira delas consiste na noção de que a fotografia seria um espelho do real. Essa idéia está baseada em um discurso da mimese e remete à noção pierciniana de *ícone*, ou seja, de uma representação por semelhança. De acordo com esse entendimento, haveria uma separação muito clara entre a fotografia e a pintura. Enquanto à primeira caberia a função de documentar o concreto, à segunda caberiam as possibilidades artísticas e, assim, dividir-se-ia muito claramente a técnica e a atividade humana. Dessa forma, de acordo com Dubois (1994), o nascimento da fotografia está marcado pela ausência do sujeito no processo de produção de imagens.

A segunda posição epistemológica em relação à fotografia a concebe como uma transformação do real e se situa no discurso do código e da desconstrução. Esse entendimento veio como um contraponto à idéia de que a foto seria um espelho do real. Nesse novo contexto, a imagem fotográfica passa a ser compreendida como uma espécie de interpretação do real, culturalmente codificada, que se aproxima, segundo Dubois (1994), da noção pierciniana de *símbolo* (uma representação por convenção). Esse entendimento está baseado na idéia de que a imagem fotográfica é determinada por vários fatores como o ângulo, a distância em relação ao objeto, o enquadramento, o fato de ser bidimensional, as variações cromáticas restritas e o fato de ser um ponto do espaço-tempo puramente visual.

Finalmente, a terceira posição entende a fotografia como traço de um real, remetendo à noção pierciniana de *índice* (uma representação por contigüidade física do signo com seu referente). Nesse sentido,

> Algo de singular, que a diferencia de todos os outros modos de representação, subsiste *apesar de tudo* na imagem fotográfica: um sentimento de realidade incontornável do qual não conseguimos nos livrar apesar da consciência de todos os códigos que estão em jogo nela e que se combinaram para a sua elaboração (Dubois, 1994, p. 26).

Essa noção torna a foto inseparável de sua experiência referencial, ou seja, do ato que a funda. Sendo assim, para Dubois (1994), a imagem seria, em primeiro lugar, um índice para, depois disso, tornar-se um ícone (por semelhança ao objeto ou um símbolo (por atribuição de sentido). O autor coloca a fotografia numa categoria epistêmica absolutamente singular que possui uma relação muito específica "com os signos, o tempo, o espaço, o real, o sujeito, o ser e o fazer" (Dubois, 1994, p. 60). Desse modo, o autor aponta para a natureza pragmática da fotografia, que se explica pela impossibilidade de pensá-la fora de suas circunstâncias, fora do ato que a concebe.

Neste trabalho, essas três bases epistemológicas da fotografia entram em cena. A primeira delas, de que a foto seria uma representação do real, um índice, parece ser ainda o discurso hegemônico em relação ao fotográfico. Isso se tor-

nou uma questão em pesquisas anteriores (Diehl, 2007), realizadas nesse mesmo serviço de saúde mental, no qual os planos produzidos pelos jovens no contexto de uma oficina ganhavam um estatuto de legitimidade pelo fato de "registrarem" cenas do cotidiano hospitalar. Entretanto, pela razão de essas imagens serem entendidas como recortes pontuais do real, os sujeitos-fotógrafos não eram tomados como produtores de significações pelas imagens, mas apenas como indivíduos que seguravam a câmera enquanto compartilhavam um momento, o que se caracterizava muito mais por uma condição em relação à fixação do olhar do que por uma sensibilidade atribuível a um sujeito. De certo modo, esse "efeito" da intervenção então realizada reafirmava as posições de produção de saber legitimadas no local, onde os membros da equipe eram colocados em uma posição de saber, e os jovens, em uma posição de objeto deste mesmo saber.

Buscamos aqui problematizar essa questão, trazendo para o serviço, no contexto de oficinas em grupo com os jovens e, individualmente, com os membros da equipe e auxiliares de enfermagem, elementos para a discussão acerca da imagem fotográfica, a fim de que ela pudesse ser pensada também como uma produção do sujeito que a concebe, ainda que não pudesse ser remetida a um único sentido nessa relação. Esse ponto de quebra com a noção de ícone, na busca de uma construção da noção da produção fotográfica como produção simbólica, pretende possibilitar que os sujeitos compreendam-se e sejam compreendidos também como autores das imagens.

E, finalmente, a noção da fotografia como índice, como contigüidade física daquilo que se fotografa, remete à possibilidade de se afrontar a rigidez, visualmente presente, dos discursos hegemônicos na instituição, ou seja, afrontar a própria materialidade do discurso. Aquilo do qual não se pode negar a existência dá, então, materialidade a uma virtualização, faz passagem a um campo problemático tendo por intermediário um sujeito munido de uma câmera. Sendo assim, pensar a fotografia na sua natureza indiciária permite também pensarmos em um sujeito que cria significações no ato mesmo de fotografar. Não pelo sentido da imagem que concebe – como coloca Dubois (1994), a fotografia é uma prova de existência, jamais uma prova de sentido – mas pela própria experimentação de uma condição de autor de uma resposta fotográfica, pela possibilidade de problematizar algo que se coloca como inteiro, como pronto.

Sendo assim, poderíamos pensar que o sentido escapa inevitavelmente à foto, mas pode não escapar ao sujeito que a produz ou ao contexto discursivo do qual faz parte. Isso permite que ela disperse sentidos ao invés de concretizá-los em um pedaço de papel bidimensional ou na tela de um computador. Ao mesmo tempo, permite que os sujeitos-fotógrafos lhe atribuam sentido no ato de fotografar, ao tentar responder a uma determinada questão. Esta foi uma das razões pelas quais a proposta metodológica desenvolvida centrou-se no "fotografar" e não na análise das imagens em si: nossa aposta foi a de que, na medida em que os sujeitos buscavam responder à questão por meio das fotos, eles podiam experimentar uma posição de autor na construção de sentidos acerca da instituição, ou seja, construir uma relação singular com os discursos

que produzem e reproduzem o CIAPS e sustentar essa mesma relação frente a um coletivo. Além disso, a circulação das fotografias dos sujeitos em diferentes posições de poder na instituição permitiria que algumas práticas fossem problematizadas e que se construíssem novas formas de "ver" o CIAPS.

Entretanto, para que os sujeitos pudessem ocupar uma posição de autoria em relação às fotografias e aos sentidos produzidos por meio da ação de fotografar, foi necessário criarmos um campo de problematização da fotografia junto à instituição. Algo parecido ocorreu por ocasião da implantação do laboratório de informática no serviço[1], quando nos deparamos com a necessidade de compor diretrizes de uso junto à equipe, abrindo um espaço de discussão sobre as potencialidades das tecnologias no local, assim como os cuidados com os seus possíveis e imprevisíveis efeitos. Evidentemente, nosso objetivo não era o de definir os modos como o laboratório deveria ser usado, mas criar, junto aos trabalhadores do local, um campo reflexivo sobre o espaço que começava a se constituir. No que concerne à fotografia, consideramos necessária uma problemática que desloque a imagem de uma única base epistemológica. Como observamos em pesquisas anteriores (Diehl, 2007), essa via de entendimento da produção fotográfica se resumia à sua semelhança com o mundo visível, ou seja, estava baseada no realismo e na ausência do sujeito. Nossa proposta incluiu, então, uma abertura para outros entendimentos, ou seja, a transformação, também do fotográfico, em um campo problemático.

As Oficinas de Fotografia

Duas modalidades de oficinas foram realizadas: uma com os jovens do ambulatório e uma com a equipe do CIAPS (médicos, psicólogos, enfermeiros, pedagogos, estagiários). As oficinas foram assim divididas porque os jovens tinham disponibilidade de comparecer em horário semanal fixo para esta atividade na instituição, que durava cerca de uma hora e meia, enquanto a equipe na íntegra não tinha nenhum outro horário fixo compatível além das reuniões semanais administrativas e do seminário realizado em parceria com o projeto. Sendo assim, optou-se por manter a oficina com os jovens em um horário fixo semanal, garantindo mais encontros, e realizar as oficinas com a equipe durante o seminário.

As oficinas com os jovens foram realizadas semanalmente, com três jovens – Luana, Victor e Alex[2] – ao longo de três meses. Nos encontros iniciais, trabalhamos as possibilidades criativas da fotografia e buscamos construir uma espécie de exercício do olhar, descrita a seguir. Nos encontros intermediários, propusemos que eles fotografassem livremente e conversamos sobre as fotos produzidas. E nos encontros finais, colocamos, para que eles respondessem somente por meio de fotos, a pergunta: "o que é o CIAPS?". Com os membros da equipe, realizamos uma oficina junto a um curso de extensão que fazia parte das atividades do projeto *Oficinando em Rede*. Essa oficina teve dois

encontros. No primeiro deles, foram trazidas as questões suscitadas nas pesquisas anteriores, assim como uma problematização da fotografia baseada nas mesmas atividades propostas na oficina com os jovens. No segundo encontro, propusemos que eles fotografassem a partir da pergunta: "o que é o CIAPS?". O conjunto das fotografias produzidas nessa oficina com a equipe e na oficina com os jovens foi transposto em uma exposição que se realizou na Oficina de Criatividade do hospital e, posteriormente, no saguão do prédio do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As oficinas com os jovens começaram com algumas atividades de sensibilização para as imagens, quando discutimos as possibilidades criativas da fotografia: o quanto uma foto pode ser criação do fotógrafo, o quanto ela tem de aleatório, se ela traz elementos de "uma realidade externa", etc. É importante ressaltar que nosso interesse não era ensinar a história da fotografia ou técnicas de uso da câmera como enquadramento, iluminação, etc., mas questionar a iconicidade das imagens fotográficas, para que os sujeitos pudessem pensar também em sua condição de autores de uma foto. Começamos as oficinas com os jovens trabalhando com imagens de revistas. Eles olhavam e recortavam fotos, tanto em casa, quanto na oficina. Em certo momento, questionamos o grupo sobre uma fotografia na qual aparecia apenas uma faixa amarela de uma rodovia. Luana se inquietou, perguntando que graça poderia ter a foto de uma estrada e, logo em seguida, afirmou que o único motivo para colocarem aquilo em uma revista seria a intenção de mostrar os buracos nas estradas. A partir disso, começamos um jogo com o grupo, no qual uns apontavam fotos curiosas aos outros, perguntando o que o fotógrafo teria tido a intenção de mostrar. Algo interessante nesse momento foi que, apesar de todos serem alfabetizados, eles não liam o que estava escrito sobre as fotos ou logo abaixo delas. Apenas olhavam as imagens. Em certo momento, perguntamos, então, se o que a pessoa queria expressar e o que a gente percebia olhando a foto eram a mesma coisa. Eles pensaram e disseram que achavam que não. É importante salientar que, apesar de alguns pontos da oficina terem sido planejados previamente, muitas coisas inesperadas e interessantes foram surgindo. O nosso objetivo era o de problematizar a imagem, pensar nas suas diferentes possibilidades e formas de entendimento, e não "ensinar" este ou aquele conceito, ou mesmo induzir a qualquer tipo de entendimento.

Posteriormente, levamos algumas imagens a fim de problematizar a questão do referente na fotografia. Escolhemos algumas imagens do fotógrafo, pintor e desenhista Vik Muniz. Esse artista produz imagens de uma forma bastante peculiar. Com materiais como açúcar, chocolate, brinquedos, areia, revistas picotadas, ele desenha em superfícies planas e fotografa a imagem desenhada. Uma das imagens que gerou discussão no grupo foi *Sisiphus After Tiziano*, feita com peças de eletrônicos sobre o solo. Com ela, buscamos problematizar a "existência" ou "persistência" do homem que aparecia na fotografia e que ali está representando Sísifo. Ao olhar a imagem, os três jovens disseram que era um homem que "aparecia" na fotografia. Perguntamo-lhes se esse homem ainda

existia e eles disseram que não. Victor disse que era possível fotografarmos coisas que não existiam. Luana trouxe o fato de que muitas fotografias são modificadas hoje nos programas de edição de imagens.

Outras imagens levadas nesse mesmo dia foram as de Imogen Cunningham, fotógrafa norte-americana nascida no final do século dezenove e considerada uma das precursoras da fotografia abstrata. Cunningham fotografava com ângulos muito fechados os nus, paisagens e natureza morta. A imagem levada para a oficina foi *Agave Design.* Perguntamos aos jovens o que eles viam na imagem e, em um primeiro momento, disseram que não sabiam. Luana disse que parecia uma planta. Perguntamos se isso, da forma como aparecia na foto, estivera em algum lugar e eles responderam que sim. Um dos objetivos dessas colocações era trazer à tona, de forma indireta, a questão do índice. As fotografias de Cunningham, em sua maioria, possuem um enquadramento bastante fechado, dando especial atenção às dobras e nuances dos corpos ou plantas. De certa forma, a dobra, assim como a luminosidade da cena, são efeitos fugazes, que provavelmente não irão se produzir novamente a não ser pela natureza indiciária da imagem fotográfica. Algumas outras imagens da fotógrafa foram mostradas na internet no laboratório de informática.

Após essa discussão fizemos a nossa primeira "saída fotográfica". Fomos ao pátio do Hospital. Combinamos que, se algum paciente ou morador do Hospital fosse fotografado, as imagens teriam que ser posteriormente apagadas, por recomendação do comitê de ética do Hospital, que não permite a veiculação de imagens dos usuários. Mesmo assim, Luana quis fotografar alguns pacientes, sendo que a fotografia foi posteriormente apagada. Após alguns minutos, Victor pegou a câmera e produziu uma foto, na qual aparecia o rosto de um dos oficineiros muito de perto. Ao ver a foto no visor da câmera, ele riu.

Essa proposição de fotografar livremente alguns dias antes de colocarmos a pergunta – O *que é o CIAPS?* – foi baseada em pesquisas anteriores (Tittoni, 2004, Maurente, 2005, Maurente; Tittoni, 2007), nas quais observamos que muitos sujeitos que nunca, ou quase nunca, haviam utilizado câmeras fotográficas apresentavam certo receio em relação a fotografar. Outros, por sua vez, demonstravam curiosidade e desejo em manipular a câmera, testá-la e brincar com ela. Em função disso, consideramos importante um momento de experimentação da tecnologia de forma livre antes da colocação da proposta.

A partir desse dia passamos a utilizar uma espécie de molde: um pedaço de papel cartaz quadrangular com a parte do centro recortada, também de forma quadrangular. Isto, que em educação em arte é chamado de *máscara*, tinha como objetivo auxiliar num exercício do olhar, quando os jovens teriam que escolher imagens das revistas com que vinham trabalhando e recortá-las utilizando-se do molde oferecido. Victor queria recortar um peixe que ocupava duas páginas da revista, as quais não "cabiam" no "quadrado-máscara". Perguntamos, então, o que eles fariam se tivessem que recortar aquele peixe com o quadrado daquele tamanho. Cada um mostrou como recortaria sendo que em todos os recortes estava a cabeça do peixe. Perguntamos por que eles haviam escolhido aquele

recorte. Luana respondeu que achava legal o rosto do peixe porque era assustador. Nosso objetivo com a "máscara" era de que eles pudessem se sentir sujeitos de uma escolha, no momento em que definiam um recorte em relação a um "todo". O recorte escolhido seria o que as outras pessoas, aquelas que estão longe do "todo", veriam, por uma definição de limites pela qual eles eram os responsáveis.

No sexto encontro, colocamos a proposta fotográfica a partir da questão "*O que é o CIAPS?* Antes de sair para fotografar, pedimos que eles falassem um pouco sobre sua relação com o CIAPS. Luana falou do seu irmão, que estava em tratamento ali, e Victor falou dos lugares do Hospital, das pessoas, e disse que freqüentava o lugar desde os sete anos de idade, quando teve a primeira de suas dezesseis internações. Solicitamos, então, que eles pegassem a câmera e mostrassem, somente por meio de fotos, o que consideravam ser o CIAPS. Dissemos que eles poderiam fotografar a partir do lugar que achassem mais conveniente (interior do CIAPS, interior do HPSP ou da rua). Eles escolheram descer para o pátio do Hospital. Logo que chegamos ao pátio, Victor teve uma idéia para fotografar, mas hesitou por não saber o que falar depois. Dissemos que ele não precisaria falar nada. Então ele produziu a seguinte fotografia.

Imagem 1

Victor *O que é o CIAPS?*

Seguimos caminho até que Victor pareceu "encontrar" outra foto. Ele nos chamou e mostrou uma paisagem, parecendo pedir permissão. Nós reforçamos que ele não precisaria falar nada e que poderia tirar as fotos que quisesse, que achasse que diziam algo sobre "o que é o CIAPS". Lembramos que não existia uma resposta "certa" ou "errada" e perguntamos, então, o que ele gostaria de fotografar especificamente. Ele mostrou uma árvore enorme e disse que a fotografaria porque ela tinha mais de cem anos. Logo, Luana fotografou uma paciente. Ao lembrarmos que teriam que apagar as fotos dos pacientes posteriormente, Luana a apagou imediatamente. Perguntamos por que havia produzido aquela foto e ela disse que estava com uma idéia para tentar expressar o que pensava do lugar. Disse que antes ela pensava que o hospital era um hospício.

Mas hoje, via que tinha outras coisas ali também, coisas que podiam ser legais, como a oficina de fotografia e atendimento psicológico. Luana fotografou, então, a entrada do prédio mais antigo do hospital. Após isso, produziu a fotografia.

Imagem 2

Luana *O que é o CIAPS?*

Luana trouxe uma questão importante: as práticas manicomiais deixaram de existir para dar espaço a outras coisas ou diferentes modos de cuidar da loucura, de trabalhar, de habitar, sobrepõem-se em um mesmo local? Ao mesmo tempo em que diz que existem outras coisas para se fazer no local, ela fotografa os moradores (que ainda existem) e a entrada imponente do prédio (que foi construído para ser um hospício). Alex pega a câmera e fotografa alguns funcionários do hospital, dizendo que são seus amigos. Também produz uma espécie de narrativa composta por várias imagens nossas durante a oficina. Uma das fotografias pode ser vista em.

Imagem 3

Alex – *O que é o CIAPS?*

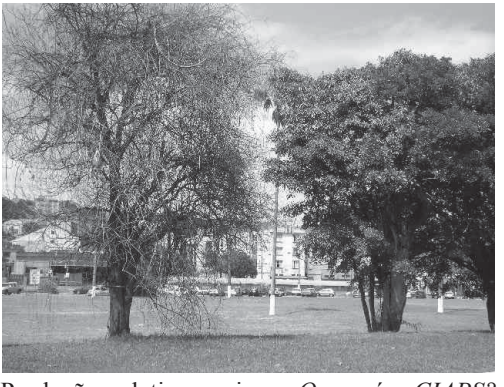
No último encontro, levamos as fotos ampliadas em tamanho 20x21. Foi muito interessante o momento em que eles pegaram suas fotos no papel. Esse

encontro foi realizado na mesma sala onde ocorreram os encontros iniciais, quando eles traziam imagens de casa, ou as recortavam de revistas. Mas, dessa vez, as imagens haviam sido produzidas por eles. Ao final do encontro, entregamos-lhes as primeiras imagens que haviam recortado das revistas que havíamos guardado. E escolhemos as fotos para a exposição.

A oficina com os membros da equipe, por sua vez, foi realizada em dois encontros que faziam parte de um curso de extensão realizado em conjunto com a UFRGS e o CIAPS/HPSP. Tendo em vista que já estávamos trabalhando há algum tempo com oficinas de fotografia, tanto nessa modalidade, quanto em uma modalidade anterior (Diehl, 2007), constatamos a necessidade de explicarmos o motivo dessas oficinas, assim como suas potencialidades. Falamos do modo como buscamos com os jovens uma sensibilização para o olhar, das saídas fotográficas livres e das saídas com a proposta. Entretanto, não mostramos as fotografias dos jovens nesse momento, pois acreditávamos que seria mais interessante que todos vissem todas as fotografias juntos, no dia da exposição.

No segundo encontro, fizemos a mesma proposta que estávamos fazendo aos jovens para os membros da equipe: "Mostrem, somente através de imagens, o que vocês consideram ser o CIAPS". Como eram muitos sujeitos e poucas câmeras, o trabalho foi feito em grupo, sendo que cada grupo de três a cinco pessoas produziu cinco fotografias tentando responder à pergunta. As fotografias eram pensadas coletivamente. Apesar do número de pessoas que participou dessa atividade ter sido considerável, não havia muitos membros efetivos da equipe do CIAPS. A maioria dos sujeitos era composta por estagiários de psicologia e participantes do projeto *Oficinando em Rede*. Após a produção de fotografias, as imagens produzidas por eles naquele dia foram passadas para o computador e expostas pelo projetor para que todos os grupos pudessem compartilhar suas imagens. Uma das fotografias produzidas no pátio do hospital gerou uma intensa discussão no grupo, pois buscava abordar as contradições presentes no local em relação às diferentes abordagens de tratamento da loucura.

Imagem 4



Produção coletiva equipe – *O que é o CIAPS?*

Analisando a Experiência

A experiência das oficinas de fotografia com os jovens e a equipe no CIAPS/HPSP tornou possível o delineamento de algumas questões. Uma delas foi a possibilidade de um descolamento da concepção de fotografia enquanto cópia do real visível. Um ponto interessante em relação a isso surgiu quando Luana e Victor afirmaram que o "homem" da foto de Vik Muniz não existia mais. Poderíamos pensar que isso indica não apenas uma sensibilização para a instantaneidade do referente, mas também para a intencionalidade do fotógrafo. Foi ele que fez a imagem "existir" e "persistir" assim como ela pode ser vista. Isso que aparece de forma mais clara na obra de Muniz, colocou-se em discussão também no momento em que as fotos publicitárias eram as mais rapidamente escolhidas pelos jovens em razão dos elementos que apareciam nelas. Eles passavam pela experiência de serem apreendidos pela intenção do fotógrafo. Posteriormente, quando eles se depararam com o impasse de escolher que parte do peixe seria recortada, essa questão apareceu novamente. Mas dessa vez, eles é que deveriam decidir que tipo de imagem gostariam de produzir.

Outra questão interessante que surgiu foi a possibilidade da fotografia dar visibilidade às experiências singulares dos jovens em relação à instituição. Luana, a menos "familiarizada" com o CIAPS, produziu imagens "pesando" o que ouvia falar do lugar e o que ela pensava. Victor parecia conhecer o local como a palma da sua mão. Além do cão, ele fotografou o joão-de-barro, quis fotografar a árvore com mais de cem anos e também uma galinha-do-mato que ficava atrás do prédio de reforma e costura que nós nem sabíamos que existia. Levou um de nós para olhar fotos de mulheres despidas existentes nas paredes de um galpão onde ficavam alguns homens que trabalhavam no hospital. Tais fotos podiam ser vistas por pequenas frestas de uma janela específica. Apesar da familiaridade de Victor com o Hospital ser um pouco impactante em um primeiro momento, seu percurso busca mostrar a vida (cão, joão-de-barro, galinha-do-mato, árvore) escondida num lugar que tem como efeito de suas práticas de esconder vidas. E um lugar onde sua própria vida foi escondida muitas vezes.

Na oficina com a equipe, a discussão realizada após a exposição das fotos fez aparecer um CIAPS como um local dividido em suas posições em relação ao tratamento do sofrimento psíquico. A fotografia das árvores (viva e morta) aponta para isso e gerou intensa discussão no grupo. Essa dicotomia esteve presente em muitas outras fotos que marcavam um dentro e um fora, através de grades, uma planta nascendo no concreto. Nosso entendimento tem buscado sair dessa dicotomia, apostando que existem muito mais do que duas posições dividindo o local. Talvez as fotografias dos jovens tenham trazido elementos inusitados, que não podem ser compreendidos tão rapidamente quanto o conteúdo das fotos da equipe, produzindo uma certa opacidade naquilo que buscam expressar. Consideramos que as imagens dos jovens trazem a descontinuidade nos discursos em relação à loucura, dando visibilidade a entendimentos que desviam de tudo aquilo que é legitimado no contexto institucional.

A experiência de produzir uma resposta, por meio de imagens fotográficas, a uma questão que remete à instituição, e compartilhar tal produção em uma exposição dentro e fora do Hospital, parece ser algo que rompe com as formas como vinham (e vêm) sendo utilizadas as tecnologias no CIAPS. Isso vale tanto para as oficinas com os jovens quanto para as oficinas com a equipe, pois apesar dos pacientes serem historicamente mais privados de condições enunciativas no manicômio, os trabalhadores têm poucos momentos de reflexão sobre as práticas que lhes atravessam o cotidiano. Quando essa discussão acontece, geralmente se faz acoplada às tecnologias recorrentes dificultando a abertura de novas vias expressivas e enunciativas. Além disso, a distância entre as fotografias produzidas pelos jovens e pela equipe abre um espaço de discussão que por si só já produz efeitos.

Sendo assim, pensar em intervenções a partir da produção de imagens fotográficas por parte dos sujeitos, entendendo essas possibilidades de produção como diferentes modulações de acoplamentos tecnológicos em um contexto específico pode nos auxiliar em intervenções e estratégias metodológicas de pesquisa a partir da possibilidade de se criar novas vias de problematização do espaço institucional, de se questionar práticas, produzindo outras relações entre sujeitos. O trabalho com modulações do acoplamento tecnológico por meio de oficinas e, especialmente, de produção de imagens fotográficas digitais no CIAPS nasce e aponta para a necessidade de criação e aprofundamento desses novos modos de trabalhar, pesquisar e experienciar as tecnologias.

Recebido em março de 2008 e aprovado em junho de 2008.

Notas

1 Esse laboratório foi implantado pelo projeto Oficinando em Rede (CNPq), uma parceria entre o Instituto de Psicologia (UFRGS), Faculdade de Educação (UFRGS), Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional (UFRGS).

2 Nomes fictícios.

Referências

AGUINAGA, Josué. Nuevas Piedras con las que Tropezar Otra Vez. In: REKALD, J; CILLERUELO, L, RAMOS, A; LAUZIRIKA, A; AGUINAGA, J y BILLELABEITIA, I**: Lo *TECNOlógico en el ARTE, de la cultura vídeo a la cultura ciborg***. Barcelona, Virus Editorial., 1997. p. 73-89.

COSTA, Mário. **O Sublime Tecnológico**. São Paulo: Editora Experimento, 1995.

COUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação: a evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André. **Imagem Máquina**. Editora 34: Rio de Janeiro, 1993. p. 37-48.

CUNNINGHAM, Imogen. **Agave Design**. Disponível em: <http://www.masters-of-photography.com/images/full/cunningham/cunningham_agave.jpg.> Acesso em: 08 ago. 2007.

DIEHL. Rafael. **Do Mapa à Fotografia**: planografias de um espaço louco. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, 2007.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e Outros Ensaios**. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Aurélio. Buarque. Hollanda. **Novo Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual**? Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Acoplamento tecnológico e cognição. In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera. **Sala de Aula e Tecnologias**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005. p. 39-51.

MAURENTE, Vanessa. **A Experiência de Si no Trabalho nas Ruas Através da Fotocomposição**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, 2005.

MAURENTE, Vanessa; TITTONI, Jaqueline. Imagens em pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis. **Psicologia e Sociedade**: revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, v.19, n. 3, p. 33-38, 2007.

MUNIZ, Vik. **Sisyphus, after Tiziano**. Disponível em: <http://twi-ny.com/vikmuniz.jpg>. Acesso em: 08 ago. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Lei estadual 9716/1992. **Lei da Reforma Psiquiátrica e da Proteção aos que Padecem de Sofrimento Psíquico**. Porto Alegre, 1992.

SIMONDON, Gilbert. **Du Mode Déxistence des Objets Techniques**. Paris: Editions Aubier, 2001.

TITTONI, Jaqueline. Saúde Mental, Trabalho e Outras Reflexões Sobre Economia Solidária In: MERLO, Álvaro (Org.). **Saúde e Trabalho no Rio Grande do Sul**: realidade, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. V.1, p. 65-93.

Vanessa Soares Maurente é Psicóloga (UFRGS), Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS), Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS) (bolsista CAPES), realizou estágio de doutorado sanduíche na Universitàt Autónoma de Barcelona (bolsista CNPq).
E-mail:vanessamaurente@yahoo.com.br

Cleci Maraschin é Psicóloga (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Doutora em Educação (UFRGS), Professora Adjunta do Instituto de Psicologia

(UFRGS), bolsista de produtividade CNPq – nível 2, coordenadora do projeto Oficinando em Rede (CNPq).
E-mail:clecimar@orion.ufrgs.br.

Maria Cristina Vilanova Biazus - Licenciatura em desenho e plástica (UCS), Especialista em História da Arte (UCS), Mestre em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS), Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Professora Adjunta Instituto de Artes (UFRGS).
E-mail:cbiazus@ufrgs.br.

Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1):123-136
jan/abr 2009

Rosana Glat
Márcia Denise Pletsch
Rejane de Souza Fontes

RESUMO - Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro. O texto apresenta os resultados da primeira etapa de um estudo sobre a educação oferecida aos alunos com necessidades especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como discute o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da proposta de Educação Inclusiva em vigor. Com base em entrevistas semi-estruturadas e dados quantitativos oficiais, a pesquisa evidenciou, entre outros resultados, que o projeto político-pedagógico dessa Rede é direcionado para uma proposta de Educação Inclusiva. Mostrou também a importância do suporte especializado e da articulação da Educação Especial com o ensino regular para a efetivação da proposta de inclusão escolar nessa rede escolar.

Palavras-chave: **Educação especial – Inclusão escolar. Ensino público municipal – Rio de Janeiro.**

ABSTRACT - Panorama of Inclusive Education in the city of Rio de Janeiro. This text presents the data of the first phase of a study about the education of special needs students in the Rio de Janeiro´s public school system. It also discusses the role and actions developed by Special Education within the framework of the current Inclusive Education proposal. Based on semi-structured interviews and on official quantitative data, the research showed, among other results, the importance of Special Education specialized support and of the articulation with Regular Education for the onset of school inclusion in this system.

Keywords: **Special Education – School inclusion. Municipal public education – Rio de Janeiro.**

Será apresentada uma síntese da primeira fase da pesquisa *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Esta pesquisa é uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ[1] e o Instituto Helena Antipoff (IHA)[2] – órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), responsável pelo acompanhamento e pela orientação do trabalho com os alunos com necessidades especiais[3] na rede pública municipal. É constituída de quatro estudos articulados entre si. O primeiro, foco do presente artigo, teve como objetivo analisar o panorama atual do processo de atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades especiais, bem como discutir o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da proposta de Educação Inclusiva em vigor. O segundo deteve-se na análise do papel do Agente de Educação Especial[4] no processo de implementação da política de Educação Inclusiva. O terceiro estudo constitui-se em uma pesquisa etnográfica, focalizando a inclusão no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de duas escolas. O quarto estudo, desenvolvido a partir dos dados obtidos, pretendeu promover junto aos professores dessas escolas, por meio da pesquisa-ação, uma formação continuada, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A política de Educação Inclusiva, de acordo com diferentes estudiosos (Bueno, 1999; Glat; Nogueira, 2002; Fontes, 2005), foi adotada no Brasil como política pública a partir de diretrizes internacionais, como a Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)[5]. O pressuposto básico dessa proposta é a construção de uma escola que não selecione crianças em função de diferenças individuais, orgânicas ou sócio-culturais e sua implementação exige a valorização da diversidade, em vez da busca da homogeneidade. Nessa perspectiva, propõem que a escola incorpore, em seu projeto político-pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas, ações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem conjunta de *todos* os alunos, mesmo aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Esse processo requer o envolvimento de todos os profissionais atuantes no universo escolar e não apenas daqueles ligados à Educação Especial (Glat; Fontes; Pletsch, 2006).

O conceito de "necessidades educacionais especiais" abrange desde indivíduos com dificuldades de escolarização, decorrentes de precárias condições econômicas e sócio-culturais, até os portadores de deficiências. A presente análise restringir-se-á ao atendimento oferecido aos alunos que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino-aprendizagem tais como: deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, transtornos severos de comportamento, condutas típicas (autismo e psicoses), deficiências físicas e múltiplas (paralisia cerebral, surdez, cegueira etc) e altas habilidades.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva não dispensa o atendimento especializado para esses alunos. Ao contrário, segundo Glat e Fernandes (2005), ela representa a etapa atual do processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que historicamente vêm acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências. A Educação Especial que, por muito tempo, se configurou como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento direto dos educandos com necessidades educacionais especiais, redimensiona, agora, seu papel, para servir de suporte à escola regular no recebimento desse alunado (Ainscow, 2000; Glat; Fernandes, 2005).

Vale lembrar que a Educação Especial constituiu-se com base em um modelo médico, no qual a deficiência era compreendida e tratada como uma doença crônica. Sob esse enfoque, os deficientes, assim como os demais indivíduos que destoavam do padrão reconhecido de "normalidade", eram estigmatizados e marginalizados da vida social. O atendimento prestado a eles era de natureza segregada e realizado em escolas ou instituições especializadas.

O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então, alijados do processo educacional. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos e profissionais próprios. As escolas e as classes especiais, por sua vez, continuaram sendo espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (Glat, 1995; Bueno, 1999; Ferreira; Glat, 2003; Glat; Fernandes, 2005; Glat; Pletsch; Fontes, 2006, entre outros).

Com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, sobretudo no final dos anos 60 e início dos 70, os indivíduos considerados "desviantes" começaram a ter maior visibilidade e participação na sociedade. No âmbito da Educação Especial, foi adotado um novo paradigma, denominado *integração*, que consistia na preparação de alunos oriundos das classes e das escolas especiais para serem *preferencialmente* integrados no ensino regular, recebendo atendimento especializado paralelo. Esse modelo, segundo dados de pesquisa de âmbito nacional recente realizada por Glat et al. (2003), ainda predomina em grande parte das redes educacionais brasileiras, apesar de ser criticado por manter o foco do problema dna aprendizagem nos dos alunos, desresponsabilizando a escola. Cabe frisar que o pressuposto da integração sempre foi o da educação dos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, na maioria das vezes, tais alunos permaneciam segregados em classes e/ou escolas especiais (Bueno, 2001; Mendes, 2003; Glat et al., 2003; Glat; Fernandes, 2005).

Em substituição ao paradigma da *integração*, começou a se fortalecer, em âmbito educacional, o debate em torno da *inclusão,* que pressupõe o deslocamento do foco nas limitações causadas pela deficiência do aluno em seu processo de aprendizagem, para a capacidade de respostas educacionais oferecidas pela escola a este aluno. Isto significa que a escola deve se responsabilizar pelo processo de aprendizagem desse aluno, desonerando o mesmo pelo fracasso escolar, através da garantia de suportes pedagógicos que favoreçam sua plena participação no processo de escolarização.

Foi com o objetivo de verificar *in loco* como as práticas de inclusão educacional vêm acontecendo, que se elegeu a Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro como cenário para a presente investigação. Esta opção se deu em função de três aspectos. Primeiro, há um expressivo número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, o que permite estudar diferentes experiências de inserção educacional. Segundo, esta rede tem um percurso consolidado há mais de 30 anos de políticas e ações no campo da Educação Especial, as quais acompanharam os diversos movimentos conceituais e filosóficos da área educacional em nosso país. Por fim, destaca-se a flexibilidade do sistema, que oferece simultaneamente várias modalidades de atendimento educacional, desde aquelas de caráter segregado (como a escola ou classe especial) até a inclusão em classe regular (com ou sem suporte especializado).

Serão apresentados e discutidos a seguir os dados obtidos na primeira fase da pesquisa. Os objetivos principais deste estudo constituíram-se em traçar um mapeamento quantitativo e qualitativo da estrutura e funcionamento do atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, e analisar o papel e as ações da Educação Especial no âmbito da política de Educação Inclusiva que vigora neste município[6].

O Rio de Janeiro tem a maior rede pública municipal de Educação da América Latina, totalizando, em dezembro de 2005[7], 1054 escolas e creches, com mais de 700.000 alunos matriculados. A administração desse universo escolar é descentralizada em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distribuídas por todo o Município. O atendimento aos alunos com necessidades especiais, como será apresentado, ocorre em escolas especiais, em classes especiais de escolas comuns da rede regular e em serviços de suporte (sala de recursos ou professores itinerantes) aos que estão inseridos nas classes comuns. Os bebês de risco freqüentam pólos de estimulação precoce. Cada CRE conta com professores especializados distribuídos pelas diversas escolas, recebendo suporte de uma equipe de apoio do IHA. Também são lotados em cada CRE os Agentes de Educação Especial, profissionais encarregados, entre outras funções, da condução e do acompanhamento dos encaminhamentos relativos à Educação Especial no âmbito de sua região.

A etapa quantitativa deste estudo consistiu na análise das planilhas regularmente elaboradas pelo IHA, que detalham o total de alunos com cada tipo de necessidade especial matriculados por CRE, bem como as modalidades e

os suportes educacionais especializados a eles oferecidos. Para aprofundar o entendimento sobre essa dinâmica, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com a direção e assessoria do IHA e com as 10 coordenadoras das equipes de acompanhamento do IHA para cada CRE. Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente para posterior análise.

Após análise preliminar das entrevistas, elaborou-se um relatório o qual foi apresentado aos participantes em uma reunião no IHA, para discussão e elucidação de alguns aspectos ainda não compreendidos ou não consensuais nos depoimentos. De posse das novas informações, a análise dos dados foi concluída.

Os dados obtidos mostram uma diversidade de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, indicando que a inclusão escolar praticada neste sistema coexiste com outras modalidades de ensino especializado. Para os alunos incluídos em turmas regulares há opção do suporte da sala de recursos ou do professor itinerante. Para os que demandam um atendimento educacional mais especializado, também fazem parte do sistema classes e ou escolas especiais, bem como classes hospitalares. A proposta de Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro, portanto, defende a manutenção do *continuum* de serviços especializados, uma vez que, muitos alunos necessitam deste apoio temporário ou permanentemente. Esta posição está consoante com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*[8] do Ministério da Educação:

> Educação Especial é um processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 69).

No segundo semestre de 2007 havia 8820[9] alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, abrangendo portadores de deficiência mental, visual e auditiva; deficiência física e múltipla; condutas típicas; altas habilidades; e hospitalizados.

A maior categoria atendida era composta pelos alunos com deficiência mental, com cerca de 43% dos assistidos pela Educação Especial. Majoritariamente estudam em classes especiais de escolas regulares. Embora haja um número crescente de alunos com deficiência mental sendo incluídos progressivamente em classes regulares, o percentual exato, porém, não é indicado nas planilhas. Vale assinalar que não são considerados nesse grupo alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (dislexia, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, etc); embora esses indivíduos, certamente apre-

sentem necessidades educacionais especiais, no sistema da SME-Rio, eles devem ter suas demandas respondidas pela Educação Regular.

Os alunos com deficiência auditiva constituem 11%. Aproximadamente um terço está incluído em classes regulares, recebendo suporte especializado em salas de recursos, enquanto o restante estuda em classes especiais. Independente de sua inserção escolar (inclusão em classe comum ou classe especial), a maioria dos alunos surdos está envolvida em programas de bilingüismo aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Confirmando os dados nacionais do Censo Escolar (Brasil, 2005) que indicam um percentual de 11,1% de alunos com condutas típicas, no Rio de Janeiro 12% das matrículas são preenchidas por este grupo de alunos. Embora já existam algumas experiências pontuais de inclusão em classes comuns, majoritariamente eles ainda são atendidos em classes especiais nas escolas regulares. Considerando que, até recentemente, esses indivíduos eram isolados do sistema escolar, sua inserção nas escolas públicas do Rio de Janeiro representa um avanço significativo em relação a outros períodos. No entanto, como apontado pelas entrevistadas, a identificação e a avaliação desses alunos é um aspecto bastante problemático e inconsistente, na prática, necessitando maior aprofundamento.

Os estudantes com deficiências visuais (cegos ou de baixa visão) compreendem 3% do total de alunos especiais, sendo que cerca de 60% estudam em classes regulares com suporte da sala de recursos. A classe especial para esse grupo geralmente está voltada para a alfabetização. Após a conclusão desta etapa, o aluno é incluído no ensino regular com ou sem suporte da Educação Especial.

Os alunos com deficiências físicas (paralisia cerebral e/ou outras limitações do desenvolvimento motor) também totalizam cerca de 3% do alunado especial. A maioria desses alunos apresenta comprometimentos que não exigem adaptações curriculares, estuda em classes regulares e recebem, quando necessário, suporte de um professor itinerante. Entretanto, aqueles que têm deficiências múltiplas e/ou severas estudam em classes ou escolas especiais ou, dependendo da faixa etária, em pólos especializados de Educação Infantil (alunos entre 0 e 3 anos e 11 meses).

Embora não explicitado nas planilhas, ainda há um grupo de alunos com altas habilidades que participam de atividades de enriquecimento em salas de recursos. Esse serviço está restrito a poucas escolas, mas há projeção para sua ampliação.

Apesar do projeto político pedagógico da SME-Rio ser voltado para a Educação Inclusiva, entre as alternativas de ensino oferecidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, a classe especial ainda representa a modalidade predominante, com cerca de cinco mil alunos (56% do total de alunos com necessidades especiais matriculados na Rede). Essas classes são regidas, em sua maioria, por professores especializados em serviço e se situam em escolas regulares. Há um número menor de alunos e são, a rigor, voltadas para

o acompanhamento pedagógico de um mesmo tipo de necessidade especial, utilizando metodologias e recursos didáticos específicos. Foi verificado que, em algumas CREs existem classes especiais formadas por alunos com diferentes necessidades especiais, denominadas "classes de síndromes diversas". Quando questionada sobre essa situação, a equipe do IHA explicou que tal situação não era propriamente uma opção pedagógica, mas sim decorrência de circunstâncias concretas limitantes, como, por exemplo, número insuficiente de alunos que apresentem o mesmo tipo de necessidade educacional para abertura de uma classe especial em determinada região.

Outra modalidade de Educação Especial, que poderia ser considerada contraditória em um projeto de Educação Inclusiva, é a escola especial. Atualmente a Rede possui 10 escolas especiais, com aproximadamente mil alunos (12%) com deficiências físicas "severas" ou múltiplas que, de acordo com as entrevistas, não têm condições de freqüentar as escolas comuns. A orientação do IHA é não ampliar esse contingente, já que a prioridade do sistema tem sido incluir esses alunos no espaço da escola regular, eliminando, aos poucos, as formas de atendimento de caráter mais restritivo. Entretanto, não se vislumbra a médio prazo a descontinuidade desse tipo de atendimento, por se tratar de alunos com comprometimentos graves, que demandam adaptações significativas no currículo, na infra-estrutura e nos recursos materiais e humanos, que poucas escolas regulares têm condições de oferecer.

Já na perspectiva de mudança, foi verificado que seis escolas especiais estão iniciando um processo de "inclusão inversa"; isto é, recebem nas turmas de Educação Infantil alunos que não têm deficiências. Embora não tenha sido feita ainda uma avaliação sistemática dessa proposta, segundo os depoimentos, essa estratégia altera positivamente a prática pedagógica das escolas especiais.

A SME/RJ oferece, ainda, a modalidade da classe hospitalar[10], destinada ao acompanhamento pedagógico de crianças e de jovens internados em hospitais por deficiências ou doenças graves e/ou crônicas. Em média 190 alunos por mês são atendidos nas 11 classes em hospitais conveniados. Este serviço também é disponibilizado para crianças que, embora não possuam deficiência, mas, apresentam temporariamente necessidades educacionais especiais, em função de sua hospitalização (Fontes, 2005).

Para viabilizar a inclusão do maior número possível de alunos com necessidades especiais em classes comuns, a SME-RJ conta com duas modalidades principais de suporte especializado: a sala de recursos e o professor itinerante. A primeira atende a cerca de 1300 alunos (15%). Para ela são encaminhados, em horário alternativo, duas ou três vezes na semana, alunos incluídos em classes regulares que apresentem dificuldades em acompanhar a turma e/ou que necessitem de recursos pedagógicos específicos. Como nem todas as unidades da Rede possuem sala de recursos, muitos alunos recebem esse serviço em outra escola. Esse deslocamento, muitas vezes, é dificultado pela distância e acessibilidade física a algumas escolas. Outro fator agravante é a violência urbana local, que impede alunos, moradores de determinadas comunidades,

de frequentarem escolas situadas em locais dominados por facções criminosas rivais.

Já os professores itinerantes prestam apoio a 7% dos alunos com necessidades educacionais especiais (660). São chamados de itinerantes por não estarem lotados em uma escola específica e atenderem alunos de quatro ou mais escolas. Seu papel é auxiliar e orientar os professores do ensino regular que recebem em suas classes alunos especiais. De acordo com dados obtidos em um estudo anterior realizado nesta mesma rede escolar (Pletsch, 2005), os professores itinerantes atuam como agentes de "mediação", "sensibilização" e "mobilização" pró-inclusão junto aos demais profissionais escolares. Essa modalidade de suporte pode ser considerada a menos restritiva, uma vez que tem flexibilidade para atuar em toda escola. O professor itinerante é também responsável pelo atendimento domiciliar de alunos que, em função de seu quadro clínico de saúde, não têm condições (temporárias ou permanentes) de freqüentar a escola.

Merece destacar que as entrevistas realizadas com a equipe do IHA iluminaram aspectos não aparentes nos dados quantitativos, ligados ao caráter descentralizado de cada CRE e às adaptações que cada uma delas precisa realizar para atender a especificidades locais. São problemas de toda ordem, relacionados à falta de acessibilidade física e infra-estrutura de algumas escolas, dificuldade de locomoção entre as escolas, carência de professores, além da crescente violência urbana. Segundo as coordenadoras entrevistadas, para suprir as dificuldades de um sistema tão vasto e heterogêneo, nem sempre é possível seguir critérios puramente pedagógicos.

A orientação oferecida às CREs é que os alunos com necessidades educacionais especiais, como todos os demais, sejam diretamente matriculados, de acordo com a faixa etária, na escola mais próxima de sua residência. Sobre esse aspecto, as entrevistas apontaram que, após um período na turma de ensino regular, "quando o professor tiver elementos reais para afirmar ou suspeitar da necessidade de alterações no programa curricular do aluno", o IHA, por meio de um agente de Educação Especial da CRE, é acionado para auxiliar a escola no encaminhamento do aluno para o suporte mais adequado.

Embora tal política seja considerada adequada, pois oferece à escola a oportunidade de refletir sobre suas práticas e tentar se estruturar para acolher todos os alunos, a implementação desse processo nem sempre ocorre de maneira linear. Além de entraves operacionais, certamente esperados em uma rede dessa magnitude, nem todos os professores estão preparados para adequar a sua forma de ensinar às características e necessidades do aluno.

Assim, muitos alunos que precisariam de adaptações curriculares e/ou de receber suporte imediato não são logo atendidos, tendo prejudicados, ainda mais, seu desenvolvimento e entrosamento na dinâmica da turma. Por outro lado, sobretudo no caso de comprometimentos mais graves ou de condições facilmente identificadas, pode ocorrer do aluno ser diretamente encaminhado para o ensino especial, sem que o ensino comum experiencie e tenha a oportu-

nidade de avaliar suas possibilidades de permanência. Confirmando estudos anteriores (Glat; Oliveira, 2003; Glat et al, 2003; Pletsch, 2005), também foi evidenciado que mesmo quando o aluno permanece na classe regular, ele ainda é visto como aluno da Educação Especial. Nas palavras das entrevistadas:

> [...] muitas vezes a professora regente não assume a responsabilidade por seu aprendizado, já que ele é aluno da Educação Especial.

É importante assinalar que existe um grupo de alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns e que não recebem qualquer tipo de suporte especializado. Entretanto, os dados quantitativos das planilhas e as entrevistas analisadas não permitiram precisar, se o professor regente (por si só, ou com apoio da equipe pedagógica) atende as demandas de aprendizado desse aluno, ou se essa situação é fruto de uma carência estrutural ou pontual de recursos humanos das CREs. Sem dúvida, este aspecto merece uma maior investigação.

Outro dado significativo relevado nas entrevistas e discussões com as coordenadoras do IHA, é que ainda há controvérsias quanto aos critérios de avaliação pedagógica e de encaminhamento dos alunos das classes especiais para o ensino comum, sobretudo nos casos de deficiência mental, deficiências múltiplas e condutas típicas. De modo geral, esses critérios passam pelo domínio de conhecimentos básicos adquiridos pelo aluno (escrever o próprio nome, algumas palavras, ou seja, conteúdos acadêmicos), a observação do comportamento do aluno em sala de aula e o diagnóstico (até mesmo se o aluno tem ou não "acompanhamento clínico"). Embora a diretriz da SME/RJ afirme alguns preceitos da proposta de Educação Inclusiva — segundo os quais não se exige que o aluno esteja "preparado" ou "dominando um certo conteúdo curricular" para ingressar na classe regular —, observamos que as práticas avaliativas ainda seguem, predominantemente, o modelo da integração, já discutido.

Fica claro, neste aspecto, a discrepância entre o discurso oficial — que rejeita o diagnóstico clínico como fator determinante para o encaminhamento para esta ou aquela modalidade de ensino, privilegiando a "avaliação do processo educacional do aluno" — e a prática dos professores e demais profissionais, que ainda consideram a avaliação clínica como seu principal referencial. Em algumas CREs, por exemplo, se o aluno chegar na escola com um diagnóstico já definido, ele é encaminhado diretamente para a classe especial correspondente. Na falta do diagnóstico, a escola, auxiliada pelo Agente de Educação Especial, indica um lugar para ele fazer a avaliação clínica. Este tipo de distorção ocorre, segundo as entrevistadas, porque "não está claro para a maioria dos professores como se dá essa avaliação no processo educacional".

A acessibilidade das escolas para recebimento de alunos com deficiências é outro grave entrave, que não se restringe à Cidade do Rio de Janeiro. Embora nos últimos anos tenha havido um investimento substancial do Município em obras, mobiliário, recursos pedagógicos, informatização e até mesmo transporte adaptado, existem problemas de infra-estrutura nos prédios que são de

difícil solução a médio prazo. O livre acesso também é prejudicado por conta de situações do entorno das escolas, como barreiras físicas ditadas pela própria constituição geográfica do terreno. A violência urbana, já mencionada, dificulta a freqüência dos alunos em muitas regiões da cidade, impedindo o remanejamento de alunos para escolas que tenham recursos mais adequados, por residirem em bairros disputados por facções criminosas rivais para eles.

Além das questões estruturais e organizacionais citadas, a resistência familiar também foi apontada como uma dificuldade para a inclusão escolar. Muitos pais acreditam que a inserção de seu filho em uma turma regular poderia levar a uma situação de discriminação ainda maior, ao passo que junto aos seus pares "com a mesma deficiência", sob atenção direta da professora especializada, ele teria melhores condições de desenvolvimento. Esses casos evidenciam a necessidade de um diálogo maior entre a escola e a família. Algumas CREs têm desenvolvido com sucesso ações nesse sentido como, por exemplo, um trabalho realizado por professores itinerantes que esclarece os pais sobre as possibilidades de desenvolvimento dos seus filhos (Pletsch, 2005). Entretanto, trata-se ainda de iniciativas isoladas.

A idade é outro fator que interfere na inclusão dos alunos, uma vez que um grande número já ultrapassou a faixa etária escolar. Para estes é oferecido o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Contudo, esse programa funciona em horário noturno e nem sempre está situado em local de fácil acesso para pessoas com dificuldades de locomoção e/ou de orientação, o que resulta na permanência de alunos mais velhos nas classes especiais.

Atravessando todas essas questões, talvez o maior entrave ao processo de inclusão escolar, seja a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Este é um problema presente na maioria dos sistemas de ensino e não há dúvida de que, sem um programa de formação permanente, que permita aos professores reverem suas práticas pedagógicas, nenhuma política se concretizará no cotidiano escolar (Bueno, 2001; Glat; Nogueira, 2002; Glat et al., 2003; Ainscow, 2004; Tessaro, 2005; Rodrigues, 2006).

É fato que o IHA tem feito, nos últimos anos, um grande investimento em programas e reuniões de sensibilização e de formação contínua com os professores do ensino regular. Entretanto, talvez seja preciso aprimorar a forma como esse processo está sendo desenvolvido, para que os docentes saibam mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Pode-se afirmar, através do presente estudo, que a Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda se depara com dificuldades reais para a efetivação, em grande escala, da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum da rede regular. Embora a estrutura da Educação Especial ofereça uma gama de possibilidades de suporte, existe um distanciamento entre a formulação e a orientação dessa política em nível central e a sua implementação descentralizada nas CREs e, em nível local, nas escolas.

Evidentemente, é preciso reconhecer que apesar dos entraves enfrentados, as medidas tomadas por essa Rede têm contribuído muito para o atendimento de todos os alunos, em uma perspectiva de inclusão escolar. O projeto político pedagógico da SME/RJ, como já comentado, é efetivamente direcionado para uma proposta de Educação Inclusiva: os alunos com deficiências ou outras necessidades especiais têm matrícula assegurada em qualquer escola e a Educação Especial acompanha e orienta diferentes modalidades de suporte para os que se escolarizam na classe regular.

Nesse sentido, a Educação Especial no Município do Rio de Janeiro não se constitui como um sistema educacional paralelo, nem apenas como um serviço especializado, tampouco é considerada a única instância responsável por promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais no sistema comum de ensino (Glat et al., 2006).

A equipe de Educação Especial do IHA tem clareza de que a viabilização da Educação Inclusiva não se resume a um sistema bem organizado e eficaz de suportes especializados. Ao contrário, essa estrutura pouco pode acrescentar ao cotidiano escolar sem uma revisão radical das práticas educacionais tradicionais que, como apontado pelas coordenadoras, resultará na melhoria da qualidade de ensino para **todos** os alunos. Portanto, para que a proposta inclusiva aconteça, é primordial a articulação estreita da Educação Especial com os demais setores e departamentos da Secretaria de Educação. Essa "interdisciplinaridade" pode ser a "chave" para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades.

Para finalizar, vale registrar que a realização da presente pesquisa permitiu a formação de um trabalho institucional integrado entre pesquisadores da universidade e da rede pública de ensino. Investir nesse diálogo e no esforço conjunto, possibilitará não só refletir criticamente sobre as políticas educacionais e a formação de professores, como também oportunizará a construção de estratégias de ação para tornar as escolas mais inclusivas.

Recebido em novembro de 2008 e aprovado em dezembro de 2008.

Notas

1 A equipe da pesquisa, sob coordenação da primeira autora, é constituída por alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ, bem como por profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

2 As atribuições do IHA incluem a elaboração e a implementação de políticas em Educação Especial, incluindo a formação continuada dos docentes que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos ou que atuam nas modalidades do ensino especial e de apoio, que serão explicadas mais adiante.

3 Optou-se pela expressão *alunos com necessidades educacionais especiais* em vez de *alunos portadores de deficiência* pelo fato deste termo ter sido considerado pejorativo

e seu uso não é mais recomendado nos documentos oficiais. Além disso, o conceito de *necessidades educacionais especiais* propõe um novo olhar sobre a deficiência, mais educacional e menos patológico. Necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como dificuldades ou elevadas capacidades, permanentes ou circunstanciais, manifestas em relação ao processo de aprendizagem de qualquer ser humano, em algum momento de sua vida. Elas são, portanto, fruto das interações que os sujeitos estabelecem com o meio em seu processo de aprendizagem e que devem e podem ser superadas, de acordo com os apoios e suportes que recebem.

4 Profissional encarregado de articular as ações da Educação Especial em todas as divisões da CRE.

5 Na década de 90, a assinatura de importantes documentos internacionais marcou os debates em torno da Educação Inclusiva. A *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos,* elaborada em 1990, reuniu na cidade de Jomtien, na Tailândia, representantes de 155 países, 33 organismos internacionais e 125 organizações não-governamentais. A *Declaração de Salamanca* é um produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, da qual foram signatários representantes de cerca de 100 países, inclusive o Brasil, e diversas organizações internacionais.

6 Essa política está explicitada em alguns documentos oficiais como a *Proposta Curricular Multieducação* (SME-RJ, 1997) em processo de atualização, no momento; a *Deliberação nº 11 do Conselho Municipal de Educação* que fixa as normas para o atendimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais nas creches e na pré-escola (SME-RJ, 2004), entre outros.

7 Estamos utilizando os dados de dezembro de 2005, uma vez que os dados atuais não apresentam diferenças quantitativas significativas.

8 Em 2008 a Secretaria de Educação Especial apresentou ao Ministério da Educação as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contempladas no parecer Decreto número 6571 de 17 de setembro de 2008. Contudo, até o momento essas diretrizes ainda não foram oficialmente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Por esta razão usaremos como base, neste texto, as diretrizes de 2001.

9 A análise quantitativa foi feita originalmente com base nas planilhas do segundo semestre de 2005, quando haviam 8869 alunos atendidos pela Educação Especial. Para apresentação deste relatório os dados foram atualizados para os números de 2007 (8820 alunos), porém o percentual de cada grupo e das modalidades de atendimento não se alteraram.

10 Segundo o informativo semestral de *Atendimento Escolar Hospitalar* (UERJ, ano 7, nº 13, dez./2006), em dezembro de 2006 haviam no país apenas 101 hospitais com atendimento escolar, distribuídos por 18 estados e no Distrito Federal.

Referências

AINSCOW, M. El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? **Journal of Educational Change**, oct. 2004. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk>. Acesso em: 20 jan. 2005.

AINSCOW, M. The Next Step for Special Education: supporting the development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**, London, v. 27, n. 2, p. 76-80, jun. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. A Inclusão de Alunos Diferentes nas Classes Comuns do Ensino Regular. **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas Educacionais Pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Descentralização, Municipalização e Financiamento da Educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. P. 372-390.

FONTES, Rejane de S. A Escuta Pedagógica à Criança Hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 119-138, maio/ago. de 2005.

GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com Filhos Especiais:** o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2003.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**: revista de educação especial, Brasília, v. 1, n. 1, p.35-39, out. 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores Para a Educação Inclusiva no Brasil. **Integração,** Brasília, v. 24, n. 14; p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D. O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas Para Educação Inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D.; FONTES, Rejane de S. O Papel da Educação Especial no Processo de Inclusão Escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15 a 18 out. 2006, Caxambú. **Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. Caxambú: ANPED, 2006. P. 1-12.

GLAT, Rosana et al. A Educação Especial no Paradigma da Inclusão: a experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **—Anais...** Recife, 2006. P. 1-10.

GLAT, Rosana et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**: relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 30 jan. 2005.

MENDES, Enicéia G. Concepções Atuais Sobre Educação Inclusiva e Suas Implicações Políticas e Pedagógicas. In: MAQUERZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A; TANAKA, D.O. (Orgs.). **Educação Especial**: políticas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, 2003. P. 25-41.

PLETSCH, Márcia D. **O Professor Itinerante Como Suporte Para Educação Inclusiva em Escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Deliberação 11/2004.** Rio de Janeiro, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico*,* 1996. Rio de janeiro, 1996.

RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e exclusão**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

TESSARO, Nilza Sanches**. Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UERJ. Atendimento Escolar Hospitalar. **Boletim Semestral**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, dez. 2006. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rejanefontes@ig.com.br> em 23 dez. 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Rosana Glat é Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/ UERJ); membro do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
E-mail: rglat@terra.com.br

Márcia Denise Pletsch é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Assistente do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
E-mail: márcia_pletsch@yahoo.com.br

Rejane de Souza Fontes é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Regulação de Aviação Civil (ANAC) e Supervisora Educacional do Município de São Gonçalo (RJ).
E-mail: rejanefontes@ibest.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1):137-154
jan/abr 2009

A Educação Para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro

Oldimar Pontes Cardoso

RESUMO - A Educação Para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro. Com base na definição de educação como iniciação em tradições herdadas, este artigo visa estabelecer a educação para a cidadania com um foco no passado, em oposição às propostas em voga – educação por competências, pós-convencionalidade – que estabelecem esse foco no presente ou no futuro. Para isso, este artigo analisa a polissemia do conceito de cidadania, o impacto da ausência de limites entre público e privado para a definição de espaço público, o efeito da oscilação entre universalismo e comunitarismo para a definição de coletividade política, o que influi na definição de educação para a cidadania. Este artigo analisa ainda as diferenças entre formação – *παιδεία* – e educação para concluir que apenas essa última pode existir no mundo Moderno.

Palavras-chave: **Educação para a cidadania. Formação política. Democracia**.

ABSTRACT - Education for Citizenship Among Past, Present and Future. Based on the definition of education as initiation into inherited traditions, this paper aims to establish the education for citizenship with a focus in the past, as opposed to the proposals in vogue – *compétences*, *postconvencionnalité* – establishing this focus in the present or in the future. Therefore, this article examines the polysemy of the concept of citizenship, the impact of the lack of boundaries between public and private for the definition of public space, the effect of oscillation between universalism and communitarianism to the definition of political collectivity, which influences the definition of education for citizenship. This article also examines the differences between *παιδεία* and education to conclude that only the latter concept can exist at the Modern Age.

Keywords: **Education for citizenship. Civic education. Democracy.**

Com o intuito de explicar o que é educação para a cidadania – *éducation à la citoyenneté* –, François Audigier inicia um de seus textos definindo o conceito de cidadania como *flou* (Audigier, 1999, p. 55). Essa palavra francesa, que poderia ser traduzida literalmente como impreciso, vago ou indefinido, também qualifica algo de contorno adocicado, agradável aos sentidos. É provavelmente esse segundo sentido que Audigier utiliza para concluir que o conceito de cidadania incita à prudência, mas é ao mesmo tempo tranqüilizador – *rassurant*. Esse conceito incita à prudência porque nos obriga a buscar constantemente sua definição a cada novo contexto em que nos inserimos. Nunca podemos ter certeza de que falamos da mesma cidadania com um interlocutor só porque utilizamos o mesmo termo.

A palavra cidadania é uma só, mas representa os múltiplos significados que a constituíram desde a Antiguidade. Atualmente, pessoas e grupos de ideologias as mais diversas e inconciliáveis se dizem defensores ou valorizadores da cidadania. Mas essa indefinição *a priori* da cidadania também é tranqüilizadora, segundo Audigier, porque um conceito que descreve relações humanas deve ser impreciso, dinâmico e polissêmico. As definições hegemônicas de cidadania sempre se constituem dos conflitos políticos próprios de cada tempo e espaço. Como esses conflitos se transformam historicamente, a definição de cidadania se transforma no mesmo processo. Segundo a tradição da Filosofia da Educação inglesa, a cidadania pode ser entendida como um "conceito essencialmente contestado" – *essentially contested concept* –, "[...] que está em disputa e que não possui uma definição neutra ou consensual" (Winch; Gingell, 1999, p. 88). A palavra cidadania pode ser entendida ainda como uma categoria que abriga múltiplos conceitos. De acordo com Audigier (1999, p. 57), os vários conceitos de cidadania têm como "elemento central" – *noyau dur* – o fato de se referirem ao "espaço público" e a uma "coletividade política "[...] que vive sobre um território e que tem o poder de definir a lei, ou seja, as regras da vida coletiva, as liberdades de cada um, os modos de resolução de conflitos". Como as definições de "espaço público" e de "coletividade política" podem variar muito, o conceito de cidadania varia na mesma medida.

Entre Público e Privado

Para o pensamento grego antigo, havia claras diferenças entre a vida privada – o espaço da casa e da família – e a *βίος πολιτικός* – uma espécie de "segunda vida" relativa à pólis –, que chamaríamos de vida pública. Cada cidadão pertencia a "duas ordens de existência", relativas ao que lhe era "próprio" – *ιδίων*– e ao que lhe era "comum" – *κοινόν*. Hannah Arendt afirma que essa diferença estabelecida no pensamento grego antigo não era apenas um ideal, mas uma constatação empírica. A fundação da pólis foi precedida pela "[...] destruição de todas as unidades organizadas à base de parentesco", que

fez do regime de *gens* e do regime da cidade duas formas antagônicas de governo (Arendt, 2005, p. 33).

Segundo esse pensamento (Arendt, 2005, p. 36), a casa era o espaço do "ordenar" e, a pólis, o espaço do "persuadir":

> [...] forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da pólis, característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era freqüentemente comparado à organização doméstica.

No mundo moderno, o surgimento dos Estados nacionais trouxe a ascendência da esfera do social, que não é nem privada nem pública no sentido estrito desses termos. Os limites entre o espaço público e o espaço privado ficaram bastante tênues, pois na Modernidade "a única coisa que as pessoas têm em comum são seus interesses privados" (Arendt, 2005, p. 37-38). A transformação da preocupação individual com a propriedade privada em uma preocupação pública, pela constituição de uma nação compreendida como uma família gigantesca, criou uma indefinição que influi diretamente no significado da cidadania. Os cidadãos modernos criaram um Estado e um governo que são mera administração e substituíram o "[...] governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém" (Arendt, 2005, p. 78-79).

Na periferia do mundo moderno, como é o caso do Brasil, os limites entre público e privado são mais tênues ainda. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, não fomos governados historicamente pela "burocracia" à qual se refere Hannah Arendt. No Brasil, impera desde tempos remotos um tipo de "família patriarcal" rural que persistiu mesmo com o desenvolvimento da urbanização, pois esse desenvolvimento consistiu não apenas no crescimento das cidades, mas na atração de vastos espaços rurais para sua área de influência. O detentor de "[...] posições públicas de responsabilidade [...]" formado por tal ambiente não compreende facilmente "[...] a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público [...]" (Holanda, 1975, p. 105-106). Isso não o caracteriza como um "[...] puro burocrata [...]", mas como um "[...] funcionário patrimonial [...]" que representa a gestão política como assunto de seu interesse particular (Holanda, 1975, p. 105-106):

> [...] as funções, os empregos e os benefícios que deles aufere, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos (Holanda, 1975, p. 105-106).

Desde que Holanda realizou essa análise, em 1936, o Brasil já passou por alguns projetos de modernização mais ou menos bem sucedidos, que visaram

substituir os funcionários patrimoniais por burocratas. Porém, é fácil perceber que ainda hoje a "cordialidade" se mantém como um "traço definido do caráter brasileiro", o que reforça a indiferenciação entre público e privado (Holanda, 1975, p. 105-106).

Entre Universalismo e Comunistarismo

O conceito de coletividade política, outro elemento central da cidadania na definição de Audigier, está relacionado a pelo menos duas grandes tradições: o universalismo francês e o comunitarismo anglo-saxão/germânico. A tradição francesa é pautada nas idéias de consenso e de interesse geral, enquanto que a tradição anglo-saxã/germânica é pautada em relações políticas constituídas com base no conceito de comunidade. Segundo o universalismo francês, não deve haver intermediários na relação do cidadão com o Estado nacional, que é a única instituição responsável pela mediação de conflitos. A tradição francesa não reconhece que seus cidadãos sejam representados por comunidades, o que faz do Estado nacional a única coletividade política legítima. Contrariamente, a tradição anglo-saxã/germânica entende as comunidades – locais, religiosas, étnicas etc. – como coletividades políticas, por meio das quais os cidadãos podem se relacionar entre si e com o Estado federativo. Isso não significa que anglo-saxões e germânicos recusem um papel para o indivíduo na política. Os direitos dos cidadãos na Inglaterra, por exemplo, surgiram exatamente da necessidade de se proteger o indivíduo dos poderes da monarquia. A ênfase dada por John Locke ao conceito de *property* na definição de *civil-government* é um exemplo claro da valorização do indivíduo na política pela tradição anglo-saxã (Locke, 2000). A tradição anglo-saxã/germânica reconhece e valoriza a participação do indivíduo na política, mas, ao contrário do universalismo francês, não vê contradição entre essa participação individual e a existência de comunidades.

Essa discrepância entre as tradições francesa e anglo-saxã/germânica já foi também definida como a diferença entre o "[...] individualismo [...]" e o "[...] holismo [...]" (Dumont, 1983, p. 11-12). Segundo Louis Dumont, a origem dessa diferença está associada à história das sociedades francesa e germânica durante o Iluminismo. A expansão francesa posterior à Revolução de 1789 contribuiu para a criação de um "sociocentrismo": os franceses desse momento não se entendiam integrantes de uma "cultura particular", mas da "civilização" ou da "cultura universal". Já os germânicos do mesmo período entendiam-se parte de uma "comunidade" – *Gemeinschaft* – com uma cultura específica que a diferenciava das outras[1]. Para Dumont, os franceses se viam como seres humanos "acidentalmente" franceses – *I am a man by nature, and Frenchman by accident* –, enquanto os germânicos acreditavam constituir-se seres humanos por meio de sua cultura – *I am essentially a German, and I am a man through my being a German* (Dumont, 1994, p. 3 e 19). Em função desse histórico, a

tradição francesa definiu o cidadão como um ser disperso numa "sociedade" – *Gesellschaft* –, enquanto a tradição germânica definiu o cidadão como um ser vinculado a uma "comunidade" – *Gemeinschaft*. Ao longo do século XX, essas duas tradições se influenciaram mutuamente. Elas persistem hoje como ideais, mas não existem mais de forma ortodoxa na prática política, mesmo na França e na Alemanha (Bizeul, 2006). A presença do multiculturalismo na política francesa, ampliado pelas tentativas de resolução de conflitos com os imigrantes de suas ex-colônias africanas, tende a considerar cada vez mais o conceito anglo-saxão/germânico de comunidade no exercício da cidadania. A recente ruptura com o "direito de sangue" – *jus sanguinis* – na Alemanha, pela lei de 1999 que permite a alguns filhos de imigrantes o acesso à cidadania alemã, indica uma transição da vertente culturalista ao universalismo francês (Kastoryano, 2001).

As tradições francesa e anglo-saxã/germânica também estão vinculadas a sentidos atribuídos historicamente à palavra cidadania. Essa palavra já significou, por exemplo, a relação de um indivíduo com a cidade onde mora – no sentido latino clássico, que associava a palavra *civitas* à concepção grega de *πόλις*. Esse sentido é muito recorrente hoje entre os germânicos, para os quais "cidadão" é *Bürger*. Essa palavra remete diretamente a *Burg*, a cidade murada livre das obrigações feudais. Ser um cidadão, portanto, é ser livre e aprender cotidianamente a conviver entre iguais num espaço urbano que se projeta como a antítese do mundo feudal, caracterizado pelo rural e pela ausência de liberdade. Como no Brasil o processo de formação das cidades em momento algum significou uma ruptura direta com o *status quo*, como foi o caso das cidades germânicas, para nós é muito difícil compreender esse sentido da cidadania.

A palavra cidadania também pode significar o fato de um indivíduo ser membro de um Estado mais amplo do que sua cidade. Esse segundo sentido, caro à tradição francesa, expressa os direitos e deveres civis, políticos e sociais ligados a uma teoria política particular, criada historicamente pelo republicanismo dos séculos XVIII e XIX. A palavra cidadania pode ainda ser empregada num terceiro sentido como sinônimo de nacionalidade, denotando um mero estatuto jurídico. Nesse caso, cidadania significa apenas ser cidadão de um país.

Os sentidos do termo cidadania em cada língua dependem das tradições específicas nas quais a língua em questão está imersa. Em francês, a palavra *citoyenneté* remete especialmente à relação dos indivíduos com o Estado nacional, conforme a tradição exposta anteriormente. Em alemão, a idéia de cidadania remete tanto ao primeiro sentido – do indivíduo que vive numa cidade – quanto ao terceiro – da cidadania apenas como estatuto jurídico. A tradução mais comum para cidadania em alemão – *Staatsbürgerschaft* – é constantemente utilizada com o sentido de nacionalidade – *Staatsangerörigkeit* (Bizeul, 2006). Essa confusão da cidadania com a nacionalidade pode ser explicada pela tradição germânica do direito de sangue para atribuição da nacionalidade, que dificulta aos germanófonos a compreensão das diferenças entre os dois

termos. As diferenças entre *citoyenneté* e *nationalité* são muito mais claras do que as diferenças entre *Staatsbürgerschaft* e *Staatsangerörigkeit*. Assim como a palavra inglesa *citizenship*, a palavra portuguesa cidadania remete igualmente aos três significados citados anteriormente, o que dificulta ainda mais a definição de coletividade política nessas duas línguas.

No Brasil, as definições francesa e anglo-saxã/germânica de coletividade política fundem-se de uma maneira irreconhecível desde o século XIX. O parlamentarismo imperial brasileiro já hesitava entre o modelo francês e o modelo inglês (Faoro, 2000). Mas a confusão entre esses dois modelos atingiu seu auge com a proclamação da República brasileira, que teve a história de nossa bandeira nacional como seu ícone. A bandeira hasteada em 15 de novembro de 1889 era uma imitação da bandeira estadunidense, que substituía suas listras vermelhas e brancas por verdes e amarelas, numa clara referência ao projeto anglo-saxão de coletividade política. Quatro dias depois, essa bandeira foi substituída pela atual, que mantém a estrutura da bandeira do Império com o acréscimo de um lema extraído do positivismo francês: Ordem e progresso (Carvalho, 1990). Essa indecisão quanto ao estandarte a adotar para nossa República, que substituiu simbolicamente a influência estadunidense pela francesa, é expressiva da pluralidade de projetos que constituíram a República brasileira. Na arrepsia entre o projeto estadunidense e o projeto francês, o Brasil se transformou numa República que não é nem federativa como a estadunidense por não atribuir uma considerável autonomia legislativa aos estados, nem nacional como a francesa por não centralizar aspectos fundamentais da constituição da nacionalidade – como a execução da educação básica.

As múltiplas concepções brasileiras de coletividade política, aliadas à tradição patrimonial que confunde espaço público e privado, faz da cidadania um conceito difícil de ser definido. A cidadania no Brasil pode significar tanto o envolvimento de um indivíduo com questões locais de convivência, como na tradição anglo-saxã/germânica, quanto sua militância em questões políticas mais amplas, como na tradição francesa. Não raro, a cidadania é ainda confundida com a nacionalidade, tornando-se sinônimo de uma adesão cega a projetos governamentais ufanistas. Há ainda um quarto sentido atribuído à palavra cidadania no Brasil, associado à participação voluntária em projetos assistencialistas típicos de organizações não-governamentais. Esse voluntariado muitas vezes ocupa o lugar que deveria ser de funcionários públicos concursados e estáveis, e freqüentemente concebe os demais cidadãos não como iguais, mas como necessitados. Definir essas ações voluntárias como exercício de cidadania parece mais um dos paradoxos da sociedade brasileira.

Entre Educação e Formação

Apesar dos paralelos estabelecidos até este ponto com a cidadania na Antiguidade, a democracia antiga é definida neste texto como mito de origem

da democracia moderna, e não como quintessência da cidadania. Os opositores do Antigo Regime emprestaram da Antiguidade greco-romana os termos democracia e cidadania para legitimar os regimes políticos criados por eles no século XVIII, mas isso não significa que esses regimes sejam herdeiros de fato dos regimes antigos. A idéia de que a cidadania surgiu na Antiguidade e renasceu no mundo Moderno não passa de um discurso criado para legitimar os regimes políticos da Modernidade. Os autores desses novos regimes não desejavam apoiar-se na tradição política imediatamente anterior, pois acreditavam romper com ela. Por isso, foi necessário inventar vínculos com regimes desaparecidos há séculos, para evitar reconhecer que o que se propunha era, em parte, absolutamente novo, em parte, herdeiro do próprio Antigo Regime. Características centrais da democracia moderna, como a existência do sufrágio e de um Poder Judiciário profissional e repleto de privilégios, não passam de resquícios do Antigo Regime sem qualquer relação com a Antiguidade.

Segundo Pierre Vidal-Naquet (2000, p. 14), a "[...] geração que fez a Revolução francesa sabia pouco de latim e ainda menos de grego [...]", mas isso não a impediu de reivindicar-se herdeira de Esparta, de Roma e de Atenas. Essa pretensa herança variou com a transformação histórica dos interesses políticos modernos. Vidal-Naquet nos lembra que Atenas foi representada sucessivamente como liberal, democrática e republicana. "Ela chegou até a fazer, com Louis Ménard, uma incursão no socialismo. Gustave Glotz falou a respeito de Péricles sobre um socialismo de Estado" (Vidal-Naquet, 2000, p. 15-16). Para compreender o sentido contemporâneo de cidadania e democracia, é necessário questionar a idéia de que esses conceitos surgiram na Antiguidade e retornaram ao Ocidente após um suposto hiato da Idade Média.

Apesar de utilizarmos as palavras democracia e cidadania em referência a regimes antigos e modernos, as diferenças entre eles são bastante significativas. A começar pelo sentido da ação política. A democracia antiga visava o "autocontrole" dos cidadãos, diante do qual a "apatia política" era impensável. Aristóteles afirmou na *Constituição de Atenas* que, no início do século VI a. C., havia uma lei que destituía dos direitos políticos os cidadãos que não tomassem partido de uma guerra civil ocorrida em sua pólis. Péricles considerava um inútil "[...] aquele que não participa da vida de cidadão" (Finley, 1988, p. 41-42). Na democracia moderna, ao contrário, a "apatia política" não é apenas aceitável, mas condição de sobrevivência do regime. Um cientista político contemporâneo, Wyndraeth H. Morris-Jones, escreveu que a apatia política é um "sinal de compreensão e tolerância da diversidade humana" e tem "benéfico efeito no espírito da vida política" porque é uma "[...] força de oposição relativamente eficiente para os fanáticos que constituem o verdadeiro perigo para a democracia" (Finley, 1988, p. 18)[2].

O "autocontrole" dos cidadãos atenienses era obtido por meio de dispositivos institucionais como o *graphé paranomon*, que punia o autor de uma proposta à Assembléia cujos resultados fossem considerados negativos pela

maioria dos cidadãos (Wollf, 1970; Schwartzberg, 2004). A isegoria, o direito que todos os cidadãos possuíam a palavra na Assembléia, era regulado por esse dispositivo, que responsabilizava o cidadão por todas as propostas que apresentava. Ainda que aprovada pela Assembléia, uma proposta era sempre responsabilidade de seu autor. Quando um cidadão era acusado de realizar uma proposta mal-sucedida, um júri escolhido por sorteio poderia reverter o resultado da Assembléia e punir o autor da proposta. Na democracia moderna, agimos de forma radicalmente oposta. Os políticos profissionais que compõem nossas Assembléias não possuem qualquer responsabilidade sobre o resultado de suas propostas e ainda são protegidos pela imunidade parlamentar, que dificulta seu julgamento mesmo por crimes não relacionados à sua atuação no Poder Legislativo.

Uma outra diferença entre a cidadania antiga e a moderna refere-se ao fato de a primeira ser um fim em si e a segunda ser apenas um "método" para promover aquilo que autores como Seymour Martin Lipset, W. H. Morris-Jones e Joseph Schumpeter chamam de "a paz e a abertura" – o que quer que esse eufemismo signifique. Na Antiguidade, o exercício da cidadania era visto como a única forma "[...] de ajudar o homem a alcançar uma meta moral na sociedade, a justiça e uma vida digna" (Finley, 1988, p.19). Já os intelectuais contemporâneos, como Lipset, Morris-Jones e Schumpeter, são menos ambiciosos: "[...] evitam metas ideais, conceitos como o de vida digna e enfatizam os meios, a eficiência do sistema político" (Finley, 1988, p. 19). Schumpeter chega mesmo a definir a democracia moderna como isenta de responsabilidade cívica e de participação política, totalmente dissociada dos ideais de liberdade e igualdade (Finley, 1988, p. 19).

A principal diferença entre a democracia antiga e a moderna está relacionada à separação entre líderes e liderados existente na democracia moderna – e também no Antigo Regime. A eleição dos líderes na democracia ateniense não era feita por sufrágio, mas por sorteio, cuja regra impedia que uma mesma pessoa fosse sorteada mais de duas vezes ao longo de sua vida para compor um mesmo órgão político. Aristóteles definiu as eleições como aristocráticas, não democráticas: "[...] elas introduzem o elemento da escolha reflexiva, da seleção das 'melhores pessoas', os *aristoi*, em vez do governo por todos" (Finley, 1988, p. 32). O sorteio permitia que praticamente todos os cidadãos atenienses ocupassem pelo menos um cargo político ao longo de suas vidas, o que igualava líderes e liderados. Mesmo líderes como Péricles, que tinham grande influência sobre a Assembléia, jamais tomavam decisões sem aprovação coletiva e podiam ter suas propostas recusadas a qualquer momento. Caso algum líder aparentasse desejar exercer o controle sobre a Assembléia, ela podia condená-lo a um exílio de até dez anos, por meio de um dispositivo institucional conhecido como ostracismo (Finley, 1988). O sorteio dos cargos políticos, a concentração do poder na Assembléia, o ostracismo e outros dispositivos políticos tinham o propósito de evitar a criação de uma elite política institucionalizada e autoperpetuada, que foi constituída na Modernidade pelos

políticos profissionais. Segundo Lipset, esses profissionais constituem, na democracia moderna, "[...] uma elite política na luta para disputar os votos de um eleitorado em sua maior parte passivo" (Finley, 1988, p. 25). Essa separação entre líderes e liderados, que afasta a democracia antiga da moderna e aproxima esta última do Antigo Regime, é vista por Lipset não como uma negação da democracia, mas como uma virtude desse regime.

A diferença entre cidadania antiga e moderna que mais interessa neste texto diz respeito ao processo de formação ou educação dos cidadãos. Os cidadãos gregos antigos passavam pela *παιδεία*, uma "formação" – *Formung* – no próprio contexto da ação política que dispensava uma instituição específica e era realizada nos diversos espaços da pólis. Mesmo realizada no interior de uma pólis específica, a *παιδεία* compreendia a formação numa cultura que ultrapassava as fronteiras da cidade e incorporava "[...] a língua, a religião, os costumes e a história [...]" comuns aos gregos (Jaeger, 1973, p. 1010). Já os cidadãos modernos passam por uma educação descontextualizada, a escolarização, criada na Modernidade para preparar os indivíduos fora do contexto político para o exercício futuro da cidadania. Definir a escola como um espaço "fora do contexto político" não significa afirmar que ela é uma entidade idealmente neutra, composta por profissionais isentos de ideologia. Como toda instituição, a escola está inserida nos conflitos sociais e nas disputas políticas que caracterizam seu tempo e seu espaço. Ela é resultado da somatória das posturas políticas dos profissionais que a integram e sofre o impacto das políticas educacionais de sua época. Porém, no interior da escola, a relação professor-aluno não é política, por não ser uma relação entre iguais. A política, segundo Hannah Arendt, é a reunião de iguais que assumem o esforço da persuasão e correm o risco do fracasso. Por isso, essa autora afirma que:

> A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra "educação" soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força (Arendt, 1972, p. 225).

O sentido dado por Arendt à palavra educação nos permite concluir que os cidadãos modernos não são formados – *geformt* ou *gebildet* –, eles são educados – *unterrichtet* ou *geschult*. Definida assim, a formação ocorre no contexto da ação política, enquanto a educação ocorre previamente. Seria mais rigoroso então referir-se à educação para a cidadania – *éducation à la citoyenneté* –, como François Audigier, do que referir-se à formação de cidadãos, como é mais comum no Brasil.

Este texto não questiona se a descontextualização operada pela escola é melhor ou pior do que a *παιδεία* antiga. Ele apenas constata que, historicamente, essa foi a maneira hegemonicamente escolhida para a educação dos cidadãos na Modernidade. No mundo moderno, também se realiza "formação

política", assim como no mundo antigo também existiam escolas formais. Muitos autores modernos, como John Stuart Mill, questionaram a descontextualização escolar e fizeram o elogio da *παιδεία*, sugerindo que ela é um modelo interessante também para nossa época (Mill, 1948). Porém, é importante lembrar que a descontextualização foi criada por pelo menos dois motivos, ainda válidos. Em primeiro lugar, o cidadão moderno é suposto como um indivíduo letrado, que para tal necessita aprender a ler e a escrever antes de tornar-se cidadão. Isso significa mais do que decodificar os símbolos que formam as palavras; os cidadãos precisam compreender os diferentes gêneros de texto utilizados em sua sociedade e os múltiplos sentidos que eles podem adquirir em contextos disciplinares diferentes. Para que os cidadãos modernos exerçam a política como espaço da igualdade, é inevitável que eles passem por uma longa educação escolar anterior ao exercício da cidadania, capaz de habilitá-los a compreender todos esses conteúdos. Outro fator responsável pela histórica descontextualização da escola é a busca da igualdade política numa sociedade que possui um conceito de cidadania muito mais amplo do que o antigo – que excluía as mulheres, os escravos e os estrangeiros – e que é marcada por profundas diferenças sociais. O intuito de uniformizar alunas e alunos dos mais diversos estratos sociais é projetar para sua futura vida pública essa igualdade constituída artificialmente no interior da escola. A escola é, nesse sentido, uma instituição pré-política com claros objetivos políticos.

Os objetivos políticos da escola sofreram grandes transformações ao longo do tempo, que tiveram um impacto significativo sobre o sentido da educação para a cidadania. No final do século XIX, o papel da "educação cívica" era a "formação do bom cidadão" – *formazione del buon cittadino*. A função dessa educação era "[...] levar os alunos a conhecer a família, a cidade, [...] a paróquia [...]" e todas as demais instituições relacionadas ao Estado e à vida em sociedade (Gilardoni, 2001, p. 178). Os programas escolares de então orientavam os professores a "[...] mover-se na mais serena objetividade, evitando todas as insinuações, alusões e explicações que possam fomentar a divisão de partidos ou fazer crer às crianças que se deseja introduzir a política na escola" (Gilardoni, 2001, p. 178). Os mesmos programas advertiam os professores a "[...] não se contentar em instruir os alunos sobre os direitos civis e políticos, mas também prepará-los ao correto exercício dos mesmos direitos, criando neles a virtude cidadã e formando-os ao verdadeiro civismo" (Gilardoni, 2001, p. 178). A "educação para a cidadania" do século XX pretendeu romper com o moralismo da "educação cívica" do século XIX, mas herdou dela o intuito de intervir efetivamente junto aos alunos para torná-los cidadãos.

A diferença mais visível entre a "educação cívica" e a "educação para a cidadania" reside no fato de a primeira caracterizar-se historicamente como uma disciplina escolar, enquanto que a segunda pretende atingir os alunos não apenas por meio de uma disciplina, mas pela atuação conjunta de várias delas. A educação para cidadania "[...] engloba conteúdos relevantes de diversos campos: institucional – pelo estudo de instituições governamentais e adminis-

trativas –, jurídico – estudando os direitos e deveres das pessoas e dos cidadãos –, ambiental, patrimonial [...]" (Crémieux, 2001, p. 169).

O surgimento da preocupação com a educação para a cidadania – *politische Bildung* – pode ser um resultado da própria transformação histórica da educação cívica – *Bürgerkunde*. Um exemplo pontual: a comparação de um "manual de educação cívica" – *kleine Bürgerkunde* – publicado na República Federal da Alemanha em 1960 com um manual publicado no mesmo país em 1980 permite explicitar um dos aspectos dessa transformação. Suas diferenças indicam a busca de uma pluralidade de pensamento que caracterizará a educação para a cidadania no final do século XX. No manual de 1960, a própria contracapa já expressa o clima de doutrinação típico da guerra fria: um mapa representa a "República Federal da Alemanha" – *Bundesrepublik Deutschland* – e a "Zona Soviética" – *Sowjetzone* –, apesar de esse país chamar-se República Democrática da Alemanha desde 1949. O conteúdo desse manual expressa o moralismo típico da educação cívica, ao apresentar a família, a cidade e a igreja como instituições-chave da vida em sociedade. A apresentação da "vida econômica" – *Wirtschaftsleben* – como instituição com o mesmo status da família e da cidade expressa a necessidade de afirmação ideológica própria da guerra fria. A dedicação de toda essa parte do manual à naturalização da economia de mercado demonstra a impossibilidade de empatia com outras formas de pensamento que não fossem a dominante (Bornschein, 1960). Se do lado capitalista havia esse clima de ignorância dos pensamentos divergentes por falta de referências a eles, do lado comunista reinava a intolerância aos pensamentos divergentes, apesar de sua existência ser reconhecida (Strewe, 2005). O citado manual alemão ocidental de 1980 abandona o discurso unívoco sobre a educação cívica e apresenta-se como uma coletânea de textos de vários autores com visões divergentes sobre a democracia, reunidos sob os títulos "Democracia clássica", "Democracia liberal", "Democracia socialista", "Democracia autoritária" – *Autoritäre Demokratie* – e "Democracia controlada" – *Gelenkte Democratie* (Höfer, 1980, p. 99-308). Apesar de publicado em plena guerra fria, esse manual concilia pensamentos divergentes de múltiplas ideologias, expressando a pluralidade que diferencia a educação para a cidadania da educação cívica.

A transição da educação cívica à educação para a cidadania, realizada ao longo do século XX, também consistiu na transição do conceito de "moral" – *Moralität* – para o conceito de "moralidade" – *Sittlichkeit* –, que inclui tanto preocupações morais quanto éticas (Rothe, 1987, p. 107-127). Tanto a palavra moral – do latim *mores* – quanto a palavra ética – do grego *ἔθος* –, referem-se "aos costumes, às maneiras ou regras de vida coletiva" – *aux mœurs, aux manières ou aux règles de vivre ensemble*. A ética refere-se ao "conjunto das obrigações que o indivíduo se impõe para atingir a felicidade, a salvação ou uma existência de êxito", enquanto a moral diz respeito às "obrigações categóricas que o indivíduo se impõe quando as máximas da sua ação são universalizáveis". O conceito de ética contempla tanto o "ponto de vista sub-

jetivo", do indivíduo que interage com os outros, quanto o "ponto de vista intersubjetivo", dos outros que interagem com ele. O conceito de *Sittlichkeit*, que pode ser traduzido para a língua portuguesa como "moralidade" ou "vida ética", "reúne todas as formas de obrigação, incluindo as normas técnicas, éticas, morais e deveres cívicos". Ao pautar-se nesse conceito, a educação para a cidadania visa tanto a "satisfação pessoal" – *épanouissement personnel* – dos alunos, de um ponto de vista subjetivo, quanto o "[...] desenvolvimento de um cidadão do mundo [...]", de um ponto de vista universal (Leleux, 2002, p. 243-244).

A educação para a cidadania seria uma característica das sociedades democrático-liberais contemporâneas, que se opõe à educação moral praticada até meados do século XX pela catequese, pelo civismo republicano, pelos fascismos e pelos comunismos. Esses pretenderiam educar "paladinos" de sua própria causa, enquanto a educação democrática pretenderia ser "[...] 'uma educação para uma civilização em mudança', no sentido de que a ela não podemos dar fins absolutos, pois não sabemos se o futuro apresentará as mesmas necessidades de hoje" (Castro, 1952, p. 52). Essa suposta relatividade da educação do cidadão democrático, à qual se referia Amélia Americano de Castro há mais de meio século, é chamada hoje por Claudine Leleux de pós-convencionalidade – *postconvencionnalité*. Ela seria uma "[...] etapa suplementar no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades que não se contentam mais em admitir – *acter* – ou mesmo sacralizar as convenções, mas a elas aderem ou não livremente" (Leleux, 2002, p. 244).

Entre Presente e Futuro

Conforme exposto anteriormente, os futuros cidadãos são educados na escola, uma instituição pré-política. Os alunos ainda não são cidadãos, pois não votam, não podem concorrer a cargos políticos, não pagam impostos e não são responsabilizados criminalmente. A educação para a cidadania não visa prepará-los para a política como conhecemos hoje, mas para um imprevisível exercício futuro da política. Essa imprevisibilidade gera muitas opções para a escola, que criou historicamente várias maneiras de preparar os alunos para o futuro político. Uma delas, denominada prefiguração, consiste na reprodução da realidade política externa no interior da escola[3]. Essa foi a opção, por exemplo, dos Ginásios Vocacionais paulistas – 1962-1968 –, nos quais (Azanha, 2004, p. 341):

> [...] a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intra-muros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. [...] os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

Constava dessa prática pedagógica, por exemplo, a realização de assembléias gerais de professores e alunos para votar o Regimento Interno da escola. Num desses ginásios, a Escola Vocacional Luís Antônio Machado – também conhecido como Ginásio Vocacional do Pacaembu –, alunos, professores, funcionários e diretores tinham "[...] voz e voto de peso iguais [...]" nas assembléias, para tratarem "[...] da disciplina e do modo dos alunos se portarem no ginásio" (Ribeiro, 1968, p. 11-12). A prefiguração também é a opção de vários projetos educacionais implantados no Brasil contemporâneo, sobretudo em redes municipais de ensino. Os mais conhecidos são o Projeto Escola Cidadã, implantado em Porto Alegre em 1989, e o Projeto Escola Plural, implantado em Belo Horizonte em 1996 (Azevedo, 2007; Miranda, 2007). Essa forma de preparar os alunos para o futuro político estabelece seu foco no presente, tanto por valorizar o atual contexto político externo à escola quanto por atribuir aos alunos um poder político antes de seu tempo.

Outra forma de preparar os alunos para o futuro político implica decretar a preponderância do "saber como" – *know how* – sobre o "saber que" – *know that* [4]. Essa preponderância por decreto supõe a educação como o ato de desenvolver "competências" ou "capacidades" sem "um necessário compromisso ético para além da eficácia". Nessa perspectiva, educar um orador "[...] competente [...]", por exemplo, significa educá-lo para persuadir sua sociedade tanto a aceitar uma "[...] lei justa [...]" quanto a aceitar uma "[...] lei injusta" (Carvalho, 2004, p. 329). Alguém capaz de persuadir à injustiça pode ser competente, mas não é educado, o que faz da expressão "[...] educação por competências [...]" um paradoxo (Carvalho, 2004, p. 329).

Ao focar na eficácia e deixar os conteúdos conceituais e a ética em segundo plano, a educação por competências parece querer separar-se da ideologia, assim como a educação cívica do século XIX. Conforme exposto anteriormente, os programas de educação cívica orientavam os professores a "[...] mover-se na mais serena objetividade" (Gilardoni, 2001, p. 178). Os defensores da educação por competências parecem desejar atingir essa objetividade, ao acreditar que é possível aprender a ser sem definir o quê ser. Como nenhum ser humano é capaz de abandonar sua ideologia, um professor não consegue ensinar a ser sem ensinar a ser algo específico.

A educação por competências é a antítese das propostas do século XX que definiam o socialismo como o futuro da humanidade e desejavam educar os alunos às práticas políticas socialistas[5]. Não é mera coincidência a educação por competências surgir após o fim do socialismo soviético, reforçando a afirmação de que os alunos não precisam de orientações sobre o quê ser no futuro. Ela parece uma reedição do liberalismo individualista, que define a educação pública como uma intolerável intromissão do Estado no direito das famílias de educar seus filhos segundo suas próprias convicções. Se definir o futuro de antemão e impor esse futuro aos alunos pode ser um problema, também o é deixá-los (os alunos) à sua própria sorte no presente para "aprender a ser" qualquer coisa. O equívoco comum a essas duas concepções antagônicas é o

foco no presente ou no futuro, quando a educação diz respeito, sobretudo, ao passado, ao que já conhecemos sobre o "mundo". Esse conhecimento sobre o "mundo", segundo Hannah Arendt, difere do conceito de "vida". De acordo com essa autora (Arendt, 2005, p. 235), os pais:

> não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.

Outra opção de preparar os alunos para o futuro político, própria do "programa institucional" da escola, consiste num ensino como "iniciação" em "tradições herdadas" que servirão como base para esse futuro. O "programa institucional" – *programme institutionnel* – da escola é "uma forma específica de trabalho sobre o outro", ligada a uma "tradição teórica segundo a qual a socialização se faz por uma interiorização do social, por uma interiorização da cultura que institui os atores sociais como tais" (Dubet 2002, p. 41). Segundo Dubet, "[...] o programa institucional pode ser definido como o processo social que transforma os valores e os princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional específico e organizado" (2002, p. 41). A "iniciação" em "tradições herdadas" – *initiation into inherited traditions* – é a maneira como Peters (1965, p. 102-103), define a educação:

> A "educação" envolve processos que transmitem intencional, inteligível e voluntariamente o que é valioso (numa dada sociedade), criando no aluno o desejo de realizá-lo. [...] A mente – *mind* – [...] é o produto da iniciação em tradições públicas guardadas numa linguagem pública, que nossos remotos ancestrais desenvolveram ao longo de séculos. [...] Ter uma mente – *mind* – não significa desfrutar de um arquivo particular de imagens – *private picture-show* – nem exercitar algum órgão interno sem substância – *some inner diaphanous organ* –; significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas essas tradições herdadas. "Educação" define o processo pelo qual os indivíduos são iniciados nessas tradições[6].

Essa forma de educar para uma cidadania que será exercida num futuro imprevisível consiste em ensinar aos alunos o que a humanidade já criou de melhor e de pior, para que eles possam utilizar esse melhor para enfrentar os problemas criados por esse pior. Nessa lógica, não compete à educação para a cidadania delimitar o que os alunos devem fazer obrigatoriamente no futuro político, como parecia desejar a educação socialista do século XX. Na mesma

lógica, também não compete à educação para a cidadania afirmar que os alunos são livres para fazer qualquer coisa no presente e que os atuais cidadãos não irão auxiliá-los nessa tarefa por medo de doutriná-los, como parecem acreditar os defensores da educação por competências. Segundo a opção de preparar os alunos para o futuro político exposta neste parágrafo, educar significa assumir uma "[...] responsabilidade coletiva pelo mundo" (Arendt, 1972, p. 239). Por conseqüência, educar para a cidadania significa ensinar aos alunos que eles ingressarão num mundo político já existente. Esse mundo é repleto de problemas e caberá aos alunos enfrentá-los no futuro, utilizando para isso o conteúdo das tradições herdadas por meio da escola.

As tradições herdadas são compostas tanto por tradições inventadas quanto por costumes criados dentro e fora da escola. As tradições são inventadas por práticas "[...] de natureza ritual ou simbólica[...]" que, para garantir "[...] uma continuidade em relação ao passado [...]", "[...] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição" (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 9). A escola não é a única instituição que inventa e divulga as tradições, mas ela desempenhou historicamente um importante papel nesse sentido, especialmente durante o processo de constituição dos Estados nacionais. Já os "[...] costumes [...]", longe de exibirem a permanência sugerida pela palavra "[...] tradição [...]", constituem "[...] um campo para a mudança e a disputa [...]", uma arena na qual interesses opostos apresentam reivindicações conflitantes (Thompson, 1998, p. 16-17). Essas tradições inventadas e costumes são preservados no interior da escola enquanto continuam a responder às razões de sua criação, e podem ser abandonados quando deixam de fazê-lo. Esse abandono nem sempre é imediato, pois não existe um controle institucional absoluto dos motivos que levam à eleição dos conteúdos ensinados pela escola (Chervel, 1990). Por vezes, isso obriga os alunos a aprender conteúdos ou até mesmo disciplinas inteiras que não precisariam mais ser ensinados, até que esses conteúdos ou disciplinas sejam finalmente excluídos da escola.

Passado e Educação Para a Cidadania

Essa última forma de preparar os alunos para o futuro político como cidadãos, pautada na "iniciação" em "tradições herdadas", contrasta com a pós-convencionalidade defendida por Leleux (2002). Se tudo o que podemos fazer pelo futuro político dos alunos é legar a eles um passado sobre o qual somos responsáveis, a idéia de que os alunos poderiam escolher entre aderir ou não livremente às convenções desse passado demonstra-se problemática. O problema central dessa idéia reside no fato de que a educação não lida apenas com "convenções", como escreve Leleux (2002), mas com "tradições". Essas tradições estão arraigadas em nossa sociedade e simplesmente escolher a quais delas queremos aderir não faz com que as outras desapareçam. Algumas tradi-

ções se mantêm por séculos mesmo quando grande parte da população declara não aderir mais a elas; outras tradições desaparecem apesar de afirmarmos em nosso discurso desejar sua permanência. Isso ocorre porque não temos controle absoluto sobre nossa história. Como afirmou Marx (1972, p. 116), os:

> [...] seres humanos fazem sua própria história, mas não a fazem como querem – *aus freien Stücken* – nem sob circunstâncias de sua escolha – *unter selbstgewählten* –; (os seres humanos fazem sua própria história) sob circunstâncias pré-existentes com as quais se defrontam diretamente.

Portanto, educar os futuros cidadãos é mais do que oferecer um menu de "convenções" para livre escolha, como sugere a pós-convencionalidade. Educar os futuros cidadãos é contribuir para a consciência de que os alunos estão inseridos em tradições e serão obrigados a conviver com elas, queiram eles ou não.

No caso específico da formação de cidadãos brasileiros, essa consciência das tradições é mais complexa do que podem supor os autores europeus. Nós legamos aos futuros cidadãos brasileiros tradições teoricamente antagônicas que convivem na prática por séculos em nossa sociedade. Vivemos entre público e privado, entre universalismo e comunitarismo, entre educação e – pretensa – formação, conforme analisado anteriormente neste texto. Educar os futuros cidadãos brasileiros é legar a eles todas essas tradições que nem nós mesmos conseguimos compreender totalmente.

Recebido em fevereiro de 2008 e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1. Essa concepção germânica de *Gemeinschaft* sobreviveu na língua alemã pela forma como se nomeiam alguns países até hoje. Por exemplo, a Alemanha é *Deutschland* – a "terra dos alemães" – e a França é *Frankreich* – o "reino dos francos".
2. A própria suposição da existência de uma ciência política já é expressiva da diferença entre a cidadania antiga e a moderna por representar a política como um método que pode ser dominado por especialistas, e não como uma construção imprevisível de todos os cidadãos.
3. Sobre o conceito de prefiguração – *prefiguration* –, fundado na máxima "para incorporar certos valores, esses devem ser praticados desde cedo", ver Winch; Gingell (1999, p. 182).
4. Sobre a diferença entre "saber como" – *know how* – e "saber que" – *know that* –, ver Azanha (2006, p. 144-145).
5. As propostas educacionais que visavam formar "paladinos do socialismo" tiveram como referência fundamental a obra *The new education in the Soviet Republic*, de Albert Petrovic Pinkevitch (1884-1939). Essa obra, traduzida em 1929 pela Columbia University, influenciou muitos educadores socialistas ao longo do século XX.

6. Após dominar a cena da Filosofia da Educação Inglesa por duas décadas, esse conceito de educação de Peters foi constantemente substituído por conceitos "minimalistas" e "minimamente controversos" que, apesar de criticá-lo, não romperam com sua essência (Winch; Gingell, 1999, p. 74).

Referências

AUDIGIER, François. **L'Éducation à la Citoyenneté**. Paris: INRP, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, ago. 2004.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, maio/ago. 2007.

BIZEUL, Yves. Les Débats sur la Citoyenneté en Allemagne et en France. **Débats Franco-Allemandes**, Paris, n. 9, p. 1-15, out. 2006.

BORNSCHEIN, Wilhelm. **Kleine Bürgerkunde**: grundlagen des politischen und sozialen lebens deutschlands. Wolfenbüttel: Heckners, 1960.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Democratização do Ensino" revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, ago. 2004.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do Método no Ensino de História**. São Paulo, 1952. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, 1952.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229, 1990.

CRÉMIEUX, Colette. Le Rôle de l'Éducation à la Citoyenneté Pour l'Innovation Scolaire. **Le cartable de Clio**, Lausanne, n. 1, p. 169-177, 2001.

DUMONT, Louis. **Essais sur l'individualisme**: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne. Paris: Seuil, 1983.

DUMONT, Louis. **German Ideology**: from France to Germany and back. Chicago: University of Chicago, 1994.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo/Publifolha, 2000. Vol. 1.

FINLEY, Moses. **Democracia Antiga e Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GILARDONI, Silvano. Quale "Educazione Civica" nel XXI Secolo? **Le cartable de Clio**, Lausanne, n. 1, p. 178-181, 2001.

HOBSBAWM, Eric John; RANGER, Terence (Orgs.). **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HÖFER, Werner. **Was ist Demokratie**: Schlageworte wörtlich aktuelle Bürgerkunde. Starnberg: R.S. Schulz, 1980.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: die Formung des griechischen Menschen. Berlim: Gruyter, 1973.

KASTORYANO, Riva. Nationalité et Citoyenneté en Allemagne aujourd'hui. **Vingtième Siècle**: revue d'histoire, Paris, n. 70, p. 3-17, abr./jun. 2001.

LELEUX, Claudine. Éduquer à la Moralité Sans Moraliser. **Le cartable de Clio**, Lausanne, n. 2, p. 243-250, 2002.

LOCKE, John. **Two Treatises of Government**. London: Everyman, 2000.

MARX, Karl. **Der achtzehnte Brumaire des Louis Napoleon**. Marx-Engels Werke, Berlin: Dietz, 1972. Vol. 8.

MILL, John Stuart. **Considerations on Representative Government**. London: Oxford University Press, 1948.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, maio/ago. 2007.

RIBEIRO, José Hamilton. **Deixem-me Ser Eu**. São Paulo: Impres, 1968.

ROTHE, Valentine. **Werteerziehung und Geschichtsdidaktik**. Düsseldorf: Schwann, 1987.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Les Grecs, les Historiens, la Démocracie**: le grand écart. Paris: La Découverte, 2000.

SCHWARTZBERG, Melissa. Athenian Democracy and Legal Change. **American Political Science Review**, Washington, v. 98, n. 2, p. 311-325, 2004.

STREWE, Uta. Geschichtsdarstellung im Kinder- und Jugendbuch der DDR. **Zeitschrift für Geschichtsdidaktik**, Schwalbach, p. 125-145, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Key Concepts in the Philosophy of Education**. London: Routledge, 1999.

WOLFF, Hans-Julius. **Normenkontrolle und Gesetzesbegriff in der Attischen Demokratie**. Heidelberg: C. Winter, 1970.

Oldimar Cardoso é pós-doutorando em História pela Universidade de Augsburg (Alemanha) e pela Universidade de São Paulo. É doutor e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, autor da tese *A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos* (2007).
E-mail: oldimar@gmail.com - www.tudoehistoria.com.br

Conceito Lipmaniano de Experiência: perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos

34(1):155-174
jan/abr 2009

Leoni Maria Padilha Henning

RESUMO - Conceito Lipmaniano de Experiência: perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos. Este trabalho se propõe a analisar o conceito de experiência em Matthew Lipman por meio da gênese do processo de criação artística e da experiência estética. Para o autor, é na ambientação natural, material ou real que se dá a resposta mais primitiva aos problemas encontrados pelos homens e é esse contexto que funda a base para as nossas experiências educativas, o que, no seu caso, pode ser exemplificado na sua proposta do Programa de Filosofia para Crianças. O foco de análise do conceito lipmaniano de experiência segue os traços presentes na tradição deweyana, a saber, uma destacável perspectiva estética. Um dos motivos de Lipman ter seguido essa trajetória de análise da experiência humana se dá pelo seu trabalho acadêmico iniciado na disciplina de estética, pela grande influência de Dewey em seu pensamento e de outros renomados esteticistas da sua época.

Palavras-chave: **Educação estética. Experiência. Pragmatismo. Lipman, Mathew.**

ABSTRACT - Lipmanian Concept of Experience: aesthetic perspective and its pedagogical unfoldings. This study aims at analyzing Matthew Lipman's concept of experience through the genesis of the process of artistic creation and of the aesthetic experience. To the author, it is in the natural, material, and real environment that the more primitive response is given to the problems found by men and this context is the foundation to our educative experiences, what would be exemplified, in his case, by his proposal of a Philosophy for Children Program. The focus of the analysis of the lipmanian concept of experience follows the traces which are present in deweyan tradition, that is, an aesthetics perspective. One of the motives of Lipman which made him follow this way of analysis of the human experience is his academic work which has begun in the discipline of Aesthetics, also because of Dewey's influence on his thought and others well known aestheticists of his time.

Keywords: **Aesthetics education. Experience. Pragmatism. Lipman, Mathew.**

Introdução: como Lipman entende experiência

Embora não seja tarefa difícil traçarmos aproximações entre Lipman (1923) e Dewey (1859-1952) – até porque esse tem sido um assunto bem explorado – temos que considerar o contexto no qual ambos produziram suas idéias e os seus escritos, as motivações que aqueceram suas ações e a pertinência das escolhas feitas por cada um em suas trajetórias pragmatistas para obtermos sucesso na análise do conteúdo dos seus pensamentos. Para o próprio Lipman, esse discernimento é substancial.

Vejamos:

> Com o final do século XX, veio o fim da fase deweyana da educação reflexiva. Com o começo do século XXI, veio a fase caracterizada pela introdução dos procedimentos proveitosos: as comunidades de investigação, o equilíbrio reflexivo e o fortalecimento do julgamento. Logo, nós podemos discernir do modelo reflexivo anterior, formado pela filosofia pedagógica de Dewey, o modelo reflexivo posterior, caracterizado pela Filosofia para Crianças. As duas fases são permeadas pelo objetivo do pensamento. Ambas têm por meta a produção de estudantes pensantes, professores pensantes, escolas de educação centradas no desenvolvimento do pensamento. Ambas tornaram-se suficientemente fortes e perseverantes por terem sido cultivadas em virtualmente toda a parte do globo (Lipman, 2008).

Em seu livro *Thinking in education* (1991), Lipman (1995, p. 151) apresenta detalhadamente o desenrolar do chamado "movimento do pensar crítico", título do capítulo cinco da sua versão em português. Dentre os inúmeros autores citados encontramos, num dos seus sub-capítulos, um destaque a John Dewey quanto às suas análises sobre o pensar reflexivo e a apropriação dessa sugestão pelos seus seguidores.

Dentre os fatores determinantes das propostas sobre o pensar, elaboradas pelos dois autores, podemos apontar, no caso de Dewey, o contexto estimulador das idéias progressistas baseadas nos avanços da investigação científico-tecnológica do início do século XX, mas que de forma crescente também favoreceu, em sua opinião, os regimes autoritários nazi-fascistas devido às defesas do individualismo feitas pelo liberalismo *laissez-faire* o qual poderia ter sido inspiração decisiva do surgimento das propostas ditatoriais imobilizadoras como garantia necessária à preservação da Ordem e do Progresso. De forma direta; assim Dewey (1957, vi) se expressa em seu livro *Reconstruction in philosophy*:

> A Primeira Guerra Mundial foi uma sacudida violenta ao período anterior de otimismo, no qual prevaleceu uma crença ampla no progresso contínuo em vista de uma compreensão mútua entre as pessoas e as classes, logo um movimento certo para a paz e harmonia", exigindo uma revisão do conhecimento e das atitudes morais de toda a sociedade.

Já as preocupações de Lipman durante o final dos anos sessenta do último século diziam respeito, conforme ele mesmo se refere[1], a uma onda de

irracionalismo cujos malefícios poderiam ser assim apontados: conduzir a sociedade à desagregação social e à prescrição de encaminhamentos fundamentados em argumentos frágeis, como também, levar a juventude a um total desinteresse pelo pensamento e pelo conhecimento. A partir dos movimentos de 68, passa a se interessar cada vez mais pela educação, em cujo contexto formador percebe uma carência: a disciplina de filosofia nas escolas. Embora seja um admirador de Dewey e reconheça as suas brilhantes sugestões em relação, principalmente, ao pensamento reflexivo, Lipman levanta algumas dificuldades presentes nas propostas do pensador de Vermont, uma vez que em suas diretrizes se destaca a investigação científica como a principal promovedora do pensamento excelente e a democracia como as mais importantes metas que as escolas devem buscar alcançar. E, assim, desafia: "[...] se o bom pensar deve transformar-se no principal objetivo dentro da sala de aula, deverá este ser desenvolvido segundo os preceitos da investigação científica ou da investigação filosófica?" (Lipman, 1995, p. 159).

Nesse sentido, somos sabedores do encaminhamento que as reflexões de Lipman tomaram em direção a um ensino de filosofia muito genuíno, já que formulou todo um Programa de Filosofia dirigido primeiramente às Crianças, mas cuja preocupação se ampliou aos adolescentes e jovens e, até mesmo, aos adultos de pouca escolaridade. Essa última experiência do autor é pouco conhecida e explorada, merecendo maior atenção.

Em se tratando do conceito de experiência em Lipman, vemo-lo então tomar dimensões diferenciadas em relação a Dewey, embora este tenha como base o nível elementar de experiência, bem à maneira do filósofo de Vermont. Assim, para o primeiro, a *experiência natural ou real* é representada nas novelas ou filosofia ficcional – *experiência fictícia* – para impulsionar ou promover a *experiência pedagógica* em sala de aula, nas comunidades de investigação. Na verdade, trata-se aqui da *experiência filosófica*, segundo o autor.

Há, portanto, para os dois autores, o entendimento de que na base de nossas experiências ocorre uma interação fundamental dos organismos no ambiente primordial, em cuja situação se realiza um movimento de equilíbrio integrado entre ação – sofrer a ação – reação, e assim sucessivamente. Esse é o nível da experiência primária ou experiência no sentido vital, isto é, aquela que se confunde com o próprio processo da vida. Tais experiências aí forjadas nem sempre são conscientes, como, por exemplo, os hábitos ou as respostas fisiológicas às primeiras necessidades. Há, ainda, as experiências ordinárias ou comuns para as quais muitas vezes pouca atenção dispensamos. Mas há aquelas que são tipicamente conscientes e intencionais, voltadas para a busca de sua consumação e realização. Essas experiências são reconhecidas na sua singularidade uma vez que são experiências abertas ao que vem a seguir, sendo o seu caminho claramente reconhecido, não apresentando vazios ou junturas improvisadas. Em outras palavras, tais experiências fluem e evitam a separação de suas partes. Essas experiências apresentam, portanto, um componente estético que as tornam singulares, uma vez que possibilitam a apreensão da qualidade terciária, não

localizável, mas que por ser difusa as penetram completamente tomando-as na sua totalidade.

As experiências humanas conscientes que captam as relações do todo e as suas partes e vice-versa, apresentam, pois, esse caráter estético. No Manual da *Suki*, Lipman observa:

> As relações estéticas ocorrem dentro dos contextos ou situações ou num todo. Cada todo é feito de um número de partes. A relação das partes, uma à outra, ou das partes ao todo são relações estéticas [...] nenhuma relação parte-parte ou parte-todo fica fora, necessariamente, do âmbito da estética. Pode-se pensar que a relação de uma porta com a casa é puramente funcional, mas certamente, ela está sujeita à apreciação estética, podendo-se achar que a porta está relacionada ao resto da casa "de modo muito bonito". O mesmo seria verdade no que diz respeito ao nariz com relação à face ou a árvore à paisagem. *Mas, devido a muitas das experiências humanas serem fragmentadas e não consistirem de totalidades, as relações estritamente estéticas estão ausentes da maioria das experiências, sendo encontradas somente nos trabalhos de arte.* (Lipman, 1980, p. ix,) [Grifos nossos].

Daí a razão especial de recuperarmos o seu trabalho desenvolvido em sua tese de doutorado e que resultou na publicação em 1967 do *What happens in art* (1983), no qual o autor esmiúça os componentes fundamentais presentes no domínio da arte propondo-se, com isso, a desenvolver uma investigação na estética. O interesse pela experiência estética não o abandona jamais, pois, mesmo dedicando-se posteriormente à formulação do seu Programa de Filosofia para Crianças, percebemos a presença constante das questões estéticas em suas novelas ou romances filosóficos.

Com efeito, as relações estéticas precisam de um elevado grau de sensibilidade imaginativa. A imaginação é o que permite, em grande medida, a elaboração das relações em cadeia, a reconstrução das experiências passadas e a apreensão do significado da experiência. Ademais, a própria arte, para Lipman (1983, p. 2), "assumindo o lugar abandonado pela natureza, [deve] conter reverberações do nosso interesse primitivo pelas coisas que surgiram dentro da gama da nossa experiência e que entraram nela".

Podemos observar claramente que os *níveis de experiências* citados anteriormente são diferenciados, num primeiro caso, pelos objetos brutos e, num segundo caso, por aqueles imbuídos do caráter consumatório das experiências e que resultam em objetos refinados da reflexão e da investigação deliberada e dirigida. No entanto, esses níveis de experiências devem ser tratados como um processo contínuo e interconectado, uma vez que tal elaboração é possibilitada pelo caráter imaginativo e criativo da experiência humana.

Considerando-se a grande contribuição que Dewey promoveu em seu pensamento, expressando por isso a sua dívida e gratidão para com o autor de Vermont (Lipman, 1983, p. 19), Lipman menciona o seu nome com exaustão explícita em sua análise sobre a experiência, citando com especial ênfase a sua teoria da arte e as suas principais obras nas quais se destaca o livro *Experience*

and nature (1926). Nessa publicação, Dewey inicia as suas reflexões apontando para a complexidade da noção de experiência, uma vez que esta é tomada ora como um estado puramente mental, portanto, de teor privado, momentâneo e psíquico, ora como o elemento essencial do método empírico e científico. Preocupado com os dualismos, Dewey aponta para os perigos e desvantagens de se radicalizar qualquer uma das alternativas. "Aqueles que começam com as experiências cotidianas e mais grosseiras precisam ter em mente as informações provenientes do conhecimento competente, e aqueles que começam por estas últimas precisam voltar de algum modo aos fatos da existência diária" (Dewey, 1926, p.2). Seguindo o seu argumento, ele nos conduz à afirmação de que a própria filosofia comete suicídio quando permite que se desconsiderem os fatos relativos à experiência crua. Assim, parece que Lipman abraça esta tarefa, a saber, a de tentar entender com profundidade os elementos presentes nesse nível primário da experiência humana.

Para darmos conta dos propósitos do presente trabalho, atendendo os seus limites, ater-nos-emos nas sugestões oferecidas por Lipman decorrentes de sua análise a respeito dessa *experiência humana elementar*, isto é, aquela que ocorre no nível das relações estabelecidas na situação natural, material ou real – e de cujo substrato participa toda a sorte de atividade humana, sendo o seu ponto de partida, como deveria ser também o seu ponto de retorno. Desse modo, elegendo o processo da arte considerado num todo, e comprometido no seu intento de mostrar as interconexões necessárias dos diferentes níveis de experiências, Lipman (1983, p. 1-2) assim se justifica:

> A criatura animada vive rodeada por objetos inanimados; ela vive com eles e neles. Ela desenvolve amor por alguns, aversão por outros, medo desta coisa e orgulho daquela. Na coisa está comprimida a sua atitude para com a própria natureza. O processo de arte toma forma, tem suas raízes, nesta consciência do nosso ambiente material, as coisas e os feixes de coisas em meio das quais nós existimos.

É nesse meio que o autor fixa a sua atenção, destacando a coisa, o corpo e o eu que se integram intimamente na experiência mais elementar realizada em qualquer atividade humana em geral, mas que Lipman se dedica a investigar, em especial, no domínio das artes tomado como o seu *lócus* privilegiado. A partir dessa análise, acreditamos possibilitar uma maior compreensão sobre a perspectiva estética que envolve o conceito lipmaniano de experiência, cujo entendimento coloca-se como determinante na sua proposta do Programa de Filosofia para Crianças.

A Experiência Humana Elementar em Lipman

Todo o organismo está em interação com o seu ambiente, com as coisas, com as pessoas, enfim, com tudo o que o está cercando. Essa interação implica numa relação recíproca entre aqueles que compõem uma determinada situação,

resultando disso uma constante reação ou resposta imediata diante da ação de um dos lados. Podemos antecipar aqui os desdobramentos pedagógicos desse conceito no que concerne o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno na perspectiva lipmaniana que são aludidas posteriormente. Porém, podemos lembrar que, para o autor, o aprender e o ensinar só se dão em autênticas comunidades de investigação.

Dentro do campo estético[2], Lipman explora o conceito de experiência, já intensamente utilizado por Dewey. Afirma que o artista, como qualquer ser humano, experimenta as coisas do seu ambiente, mas lança mão de um diferente meio para elaborar uma ordenação simbólica dessa sua experiência. Assim, o seu *subject-matter*[3] é singular devido à sua percepção própria das coisas. Sua composição, da mesma forma, não parece corresponder ao que os outros percebem na realidade. No entanto, as coisas que experimentamos, sendo artistas ou não, tornam-se *subject-matter* porque são coisas percebidas por cada um de nós, entraram no âmbito da nossa experiência. O organismo que realiza os atos é deliberativo, pois sua experiência requer um método. Cada pessoa possui seu próprio método de experimentar.

No caso da organização de um trabalho de arte, este revela um método particular, é algo mais do que uma habilidade técnica, pois inclui o ponto de vista revelado na experiência. Na verdade, já existe uma habilidade artística, uma *artistry*, tanto na percepção como na recepção e na expressão do trabalho artístico. Ou seja, tal habilidade precede a criação. Logo, o método está *na* experiência. Com isto, Lipman acredita ter dissolvido o problema referente à provável existência da polarização entre o método, de um lado, e do tema, o *subject-matter,* de outro lado, com o qual o artista trabalha. Pois, a experiência, ela mesma, é metódica e está na base da atividade artística. Dessa forma, a pergunta sobre o que é mais importante, o tema com o qual o artista trabalha ou o tratamento que ele confere à sua experiência, acaba por ser descartada. Antes, os termos *subject-matter* e método são recíprocos e correlativos.

Os elementos secundários que estão presentes num campo de experiência, no caso na experiência artística, são estranhos, mas não prejudicam a apreensão da sua qualidade definidora da situação, a *qualidade terciária*, conforme a compreensão de Dewey. Citando Ernst Cassirer (1874-1945), Lipman mostra que, por isso, a arte intensifica a unidade no múltiplo, cujo processo contínuo se objetiva no objeto de arte. Tal experiência nos oferece a intuição da soma e da descoberta. Essa compreensão é importante para percebermos, mais uma vez, as ligações da visão lipmaniana com respeito à educação e suas implicações, tais como sua ênfase na aprendizagem pelo diálogo e pelo espírito cooperativo da comunidade de investigação, a leitura das novelas, cuja centralidade na experiência das crianças é marcante em cada episódio, a possibilidade de compreensão do todo pela participação das visões das partes, e assim por diante. Essa noção, ainda, nos leva a compreender melhor a metodologia implícita em sua proposta, a saber, o diálogo investigativo dentro da comunidade em sala de aula, onde a discussão não se dá de modo aleatório e desarticulado, mas que

requer um encaminhamento organizado dos debates, uma limpeza das contribuições feitas pelos participantes, o que é feito em cada sessão com o objetivo de apreensão da unidade da experiência encontrada nas novelas e em classe.

Esse aspecto do esteticismo lipmaniano se assenta no conceito de *unidade da experiência* e refere-se à especificidade de cada experiência, como, por exemplo, 'aquela' festa, 'aquele' jantar, etc. É essa qualidade única que, apesar dos seus elementos constitutivos, se imbrica em 'toda' a experiência. Essa dimensão estética de cada experiência só é possível não apenas pela percepção, mas pela imaginação que lhe vai conferir significado na relação com as experiências passadas. Tal relação possibilita à percepção aventurar-se no desconhecido das experiências imediatas, assimilando-as, ao mesmo tempo em que efetua a reconstrução daquele passado com a co-operação da imaginação. Vemos aí, também, o conceito de 'continuidade' vinculado ao de experiência, tão peculiar ao pensamento de Dewey, como também seriamente assimilado por Lipman.

Não há na arte uma visão 'objetiva' no que concerne a validade cara aos juízos lógicos e científicos. Porém, as formas possuem uma universalidade real e uma comunicabilidade universal. O artista diante do mundo se relaciona com os aspectos que 'escolhe', interpretando essa realidade pela intuição e pelas formas sensoriais e não exclusivamente por conceitos. Tais considerações no campo da investigação na arte nos levam a atentarmos para as categorias de análise própria ao discurso e àquelas próprias à criação e apreciação artística. Assim, faz-se necessário que diferenciemos o objeto de arte e o aspecto objetivo do processo artístico.

Para Lipman (1983, p. 12):

> [...] nenhuma experiência é inerentemente subjetiva ou objetiva; em si mesma, não é nada ou nenhuma [...] Nosso interesse é sempre com a relação entre uma esfera da experiência relativamente mais estreita e uma relativamente mais ampla [...] Experiências não são uma sucessão de eventos isolados e independentes; existem também transições sentidas entre eles, o sentido de passar, de continuidade e mudança que não devem ser menos distintos do que o sentido de estabilidade da situação.

A reflexão sobre a experiência nos conduz a questões clássicas no âmbito da filosofia, como a já mencionada relação da subjetividade e objetividade, tal qual tantas outras. Quanto à relação do pensamento e as coisas, tratamos disso especialmente em seguida, uma vez que acreditamos que as questões dela decorrentes participarão significativamente do corpo teórico com o qual Lipman abordará a educação.

Raízes da Experiência e seus Fatores Constitutivos

A coisa

Refletindo sobre a experiência estética e focalizando o objeto de arte como uma 'coisa', Lipman acentua o 'seu poder de encantamento' que, de um lado, nos remonta às coisas do mundo infantil ou àquelas do mundo do homem em estado primitivo ou mágico, mas que, de outro, exige de nós a desistência dos sentimentos de devoção, de fetiches ou da magia dos brinquedos, para que, realmente, o consagremos como um elemento que está contribuindo para uma experiência propriamente estética. Porém, sem dúvida, a compreensão sobre as respostas mais primitivas dos homens diante das coisas é imprescindível para que se possa entender a experiência humana em sua totalidade.

O contato com as coisas já estabelecido no passado antecede a situação criativa, cujo *background* já é intelectual e existencial. A coisa, portanto, na criação artística, não é totalmente nova. "[...] é aquela com a qual o artista já tem alguma familiaridade no passado, acerca da qual já formou certas impressões e expectativas sobre o que pode ser feito com ela" (Lipman, 1983, p. 52). A magia do período infantil impregna um certo poder, um encantamento que persiste nas coisas experimentadas. Lipman (1983, p. 52) continua, dizendo: "Mesmo antes do ato criativo então, a coisa emerge como um resíduo de conhecimento anterior sobre o qual uma parte ínfima de sentimentos já se revelou." Observamos, portanto, nessa passagem, uma ilustração clara do autor sobre o princípio de continuidade da experiência.

As coisas que concorrem numa situação artística são apenas 'coisas' comuns, naturais para aqueles que não são artistas. O problema artístico, quando levantado pelo artista, confere a elas um posicionamento diferenciado, isto é, como materiais transformados em meio, os quais passam a ser tratados artisticamente. É o olhar artístico que possibilita a atualização das potencialidades das coisas para que se tornem 'meios'. Ao apelo artístico, as coisas respondem como meios tanto para a criação quanto para a apreciação. Embora sendo parte do ambiente humano, na experiência estética, o objeto artístico não é simplesmente uma coisa, pois já está determinado, definido como resultado de processos de criação ou investigação.

Se nós nos reportarmos ao nosso 'imaginário', existe um patamar primário das nossas sensações originárias com relação ao universo, em que o organismo existe apenas como uma coisa física e onde se estabelecem as relações primitivas entre os humanos, como organismos físicos e as coisas. São resquícios de um mundo primordial.

Em situações nas quais há uma inter-relação mágica entre os homens e as coisas, os eventos são tão sincréticos como no mundo da criança. Assim como o mundo infantil, o mundo do selvagem é penetrado por qualidades mágicas que são homogêneas, mas não localizadas especificamente e que, por isso, tornam os

eventos sincréticos. Cada parte da coisa contém a qualidade que atravessa o todo dela mesma. Lipman dá o exemplo do antílope, cujo nome, musculatura, pele, afinal, todo o animal é penetrado pela qualidade do seu notável caráter veloz.

Tanto o objeto de arte quanto a coisa do mundo a que já nos referimos não permitem a indicação de uma característica localizada, a sua utilidade para alguma coisa, por exemplo, mas ela está mergulhada em toda uma ambientação de significados. No mundo mágico, o poder é evocado por meio das coisas que tornam igualmente a situação mais funcional, instrumentalmente requalificada. Do mesmo modo, o objeto de arte torna-se um meio para produzir a experiência estética. Para Lipman, entretanto, no mundo civilizado onde os homens se tornaram críticos, 'maduros', o pensamento tende a ser não-mágico e, conseqüentemente, não-estético, isto é, as propriedades das coisas são consideradas muito bem localizadas e discerníveis. Desse modo, a observação científica busca a coisa como objeto de investigação, porém, apresentada de forma objetiva e rígida, assumindo a tangibilidade como o seu critério de certeza. A estrutura da coisa observada é tomada *a priori,* antes da investigação, numa tentativa de estabelecer alguma garantia de conhecimento sobre a realidade. A manipulação sensível ganha uma importância exagerada em comparação ao que é visual, por exemplo, o que poderia gerar os enganos das aparências. Em conseqüência disso, nosso comportamento lingüístico freqüentemente denota uma tendência a extrairmos as coisas dos seus processos ou a hipostasiarmos as características da ação numa coisa, conferindo a ela o significado original que, em realidade, é inerente ao processo. Exemplo: quando dizemos 'as falas', 'os sonhos', tais substantivos, na verdade, não se referem às substâncias, mas aos processos do comportamento que, nesse caso, passam a ser substituídos pelo nome de uma 'coisa'. Até os nomes próprios freqüentemente expressam o método comportamental e não o conteúdo individual de identificação que cada um estabelece. Tais nomes são associados de formas diversas por diferentes pessoas, mas é no uso do mesmo método de identificação de um nome, no processo de atividade intelectual, que estaria a concordância. Lipman (1983, p. 59) conclui que: "É este acordo implícito com relação ao método que é universal; os produtos finais propriamente ditos – esta peça de Racine; aquela natureza morta de Chardin – são completamente individuais e particularizados."

Diante das coisas, então, respondemos de um modo tão espetacular, amando, odiando, rejeitando ou tornando-as aliadas a ponto de envolvê-las num complexo de significados que as fazem pertencer ao âmbito da imaginação e das nossas experiências vividas. De sorte que a ciência toma os objetos como seu *subject-matter* ou tema legítimo, e a arte e a filosofia os colocam no centro dos seus interesses. Como os renascentistas, tomamos a coisa conforme o seu *status* simbólico, afirma Lipman, lembrando a concepção de simetria e beleza que ao corpo se atribuiu no Renascimento. Mas por outro lado, diz o filósofo, devido à 'nossa'[4] formação não-platônica tendemos a rejeitar o dualismo entre

o animado e o inanimado que poderia resultar em nosso distanciamento da coisa ou alimentar uma compaixão para com ela.

As palavras fortes de Lipman (1983, p. 59) a esse respeito, ilustram bem essas idéias:

> É o entendimento sobre a impossibilidade de definir os homens à parte das coisas ou as coisas à parte dos homens que nos surpreende agora. Cada um deles desempenha regra (‘*pattern’*) para o fundamento (‘*ground’*) do outro. Contudo, a história do fracasso em se discriminar um do outro é uma história de criminalidade. Explorar os homens como se fossem bens de mercado; espalhá-los em espaços superpopulosos como pedaços de carvão, abatê-los como suínos ou bois – esta é a abdicação de humanidade. Certamente tratar os seres humanos como coisas é ser si próprio uma coisa, pois ser humano é um modo especial de se comportar e, só podemos nos tornar humanos se tratarmos os outros como tal (Lipman, 1983, p. 59).

A partir de um poema de Rilke (1875-1926) que diz “se não existir comunhão entre os homens e você, tente estar perto das coisas; elas não o abandonarão” (Rilke a*pud* Lipman, 1983, p. 60), Lipman sugere a necessidade de análise investigativa sobre a gênese de tal fenômeno humano e oferece algumas alternativas de interpretação. A necessidade pelas coisas pode ter ocorrido no âmbito humano pelo isolamento sofrido entre os homens, em situações como a que ocorreu na Nova Inglaterra, região ao nordeste dos Estados Unidos, onde os puritanos compunham ditirambos que falavam da continuidade do homem com relação à natureza e da sua inclusão nela.

O mesmo isolamento entre os homens também pode ter gerado o apego à prosperidade, à posse de coisas e ao individualismo decorrente. Abraham (1877-1925) levantou a possibilidade de que as pessoas que freneticamente compram e vendem coisas podem estar compensando a sua inabilidade de expressar as emoções de forma adequada (Abraham *apud* Lipman, 1983, p. 60). Tal padrão de comportamento neurótico diante dos homens e das coisas, adverte o filósofo, pode estar sendo produzido em nossa atual sociedade fragmentada que mantém as características referidas. Estaria Lipman se referindo à sociedade norte-americana, cujo capitalismo e consumismo teriam gerado tal comportamento? Mas, o autor nos lembra de que tal situação ainda pode ser pior! A literatura revela expressões de paixão panteísta pelas coisas associada a um tipo de personalidade que se manifesta em atitude autoritária. Como exemplo disso, poderá ser citado o fascismo cujos registros apontam para um comportamento que combinava a brutalidade com o sentimentalismo e a solidariedade pelas coisas físicas da natureza.

O comportamento e sentimento neurótico pelas coisas físicas e naturais podem acarretar numa secundarização do homem exemplificado por Lipman numa pequena passagem do poeta Hopkins (1844-1889); mas também pode, como em Kafka (1883-1924) e outros, lhe despertar um desejo positivo, ao ser equacionado ao seu nível bruto ou aos seus impulsos primitivos (Lipman, 1983, p. 61). Que enorme desafio é apresentado ao homem diante da situação de

estar ele próprio sendo visto e avaliado aos olhos dos animais; ou, resumindo, como seria o mundo percebido pelos brutos? As relações com as coisas também são interpretadas como provedoras de segurança fraterna nos momentos de solidão, em especial, quando as relações sociais que eram constantes cessam, e, então, passa-se a guardar as coisas. Esse fenômeno parece que também é observado nos chimpanzés que guardam coisas aparentemente inúteis.

Segundo Lipman, essas questões poderiam ser mais bem exploradas pelos estudiosos, do mesmo modo que têm sido enfrentadas pelos artistas. Seria muito importante se compreendêssemos melhor as relações materiais dos homens com as coisas expressas, por exemplo, nas conexões existenciais profundas do agricultor com o solo, do escultor com o barro, do pecuarista com os animais, assim por diante. Interessante resgatarmos um fato ilustrativo e curioso da nossa história que registra ocasiões freqüentes, em que os escravos gravavam na argila das telhas que confeccionavam as suas mensagens reveladoras dos sentimentos, dos segredos, da sua libido, emoções e paixões do cotidiano, o que denota a intimidade estreita e existencial do homem com as coisas. Sabe-se que, em muitas ocupações, o interesse pela lida com o material em si mesmo é mais significativo em comparação à irrelevância sentida pelo trabalhador quanto ao produto final, como é o caso freqüente de produtos em série, situação esta que muito se distingue do processo que resulta num produto verdadeiramente artístico. Que sensação teria a lavadeira cantarolando à beira de um riacho acompanhada pelos ritmos de suas mãos ágeis que movimentam a roupa na brancura da espuma que se estende numa paisagem cantada em tantos versos?

O filósofo nos lembra que o *retorno às coisas mesmas, às pequenas coisas* (Lipman, 1983, p. 65) – alusão confessa aos filósofos Husserl (1859-1938) e Heidegger (1889-1976), e também aos poetas Rilke (1875-1926) e Von Hofmannsthal (1874-1929) e o apelo às experiências imediatas ou a uma forma de primitivismo são manifestações da busca de uma maior liberdade. Mas isto pode resultar num sentimento de solidão ou na recuperação de um passado no qual a criança se vê às voltas com as suas coisas, com seus brinquedos.

A defesa da idéia do *retorno às coisas mesmas* é reforçada por Dewey no sentido de que, se as coisas presentes na experiência primária colocam os problemas e fornecem os dados iniciais à reflexão, a qual elabora os objetos secundários e refinados, estes só serão assegurados por uma validação que considere decisivamente o retorno aos objetos da experiência bruta. A importância atribuída a esse movimento de retorno é devido à amplitude de significação dos fenômenos experienciados, que só assim se torna possível. Para Dewey, trata-se do método denotativo em filosofia, ou seja, é a tomada da teorização para a abertura de uma clareira ao retornar nesse processo experiencial, por conseguinte, elucidando e clareando as interconexões do sistema global de objetos presentes na experiência bruta. Do contrário, segundo o autor, a filosofia se torna abstrata, arbitrária, afastada e cujos objetos refinados passam a ser considerados como pertencentes exclusivamente ao seu próprio

domínio técnico. Nesse sentido, a filosofia estaria corrompendo a experiência original de integridade primitiva, que não admite divisão entre sujeito e objeto, pensamento e coisa ou organismo e ambiência. Além disso, a filosofia estaria frustrando a destinação própria do conhecimento, isto é, a possibilidade de ele oferecer os canais de administração inteligente e controlada dos homens que agem, interagem, reagem e fruem no e o mundo real.

Diante dessas considerações sobre a relação do homem e as coisas que redunda num significado emocional, Lipman (1983, p. 66) conclui:

> É suficiente se o ponto principal emergir claramente: que no núcleo de nossa resposta ao objeto inteligível da arte está a resposta à coisa bruta, ininteligível. Similarmente na criação, o instinto da manufatura, a mão de obra, o trabalho manual e o 'artefato' não são mais primários do que a atitude 'instintiva' diante da coisa material.

O Corpo

Na criação e apreciação, um dos fatores que contribui para que a experiência estética se realize é o próprio 'corpo' como fonte de sensação e percepção. Ele é o próprio instrumento de realização, podendo oferecer também o tema sobre o qual se cria e se aprecia.

Cada um de nós possui uma 'imagem do corpo' cuja presença qualitativa vai se alterando continuamente à medida que vamos adaptando a essa imagem, a essa totalidade, as nossas novas experiências. Contudo, para que seja possível uma ação determinada, uma das condições necessárias é que mantenhamos uma unidade da imagem do corpo. E é justamente no contato com outros corpos e nas ações e resistências que ele encontra que essa construção se realiza. Além das próprias sensações do corpo e os valores atribuídos às suas partes, a imagem subjetiva que se forma dele é constituída pela influência de vários elementos, cujo estudo, para Lipman, não foi suficientemente explorado e mereceria maior dedicação. Cumpre assinalar que essa crítica vale mais para o contexto dos anos 1950, quando ele se dedica com afinco às questões da estética.

O corpo como instrumento na produção de objeto de arte influencia na criação, uma vez que as técnicas artísticas estão intimamente conectadas com as concepções culturais e pessoais sobre o corpo. O entendimento de que 'os olhos da alma' é que percebem incorruptivelmente parece ter influenciado as técnicas que não utilizavam a perspectiva na representação das artes plásticas. No âmbito da representação, o papel do corpo como modelo estético tem sido explorado de várias formas e conforme diferentes parâmetros artísticos[5]. Tudo isso concorre como padrão para nossa compreensão do nosso corpo e o dos outros. Em alguns tipos de arte, como a dança, por exemplo, o corpo produz e, ele mesmo, experimenta a arte simultaneamente.

Na verdade, o corpo no âmbito da criação artística já é um 'objeto' e jamais uma 'mera coisa', pois possui uma identidade. É no contexto da comunicação, quando o corpo fala dele mesmo, simboliza-se para si e à própria experiência, é que se torna objeto[6].

O corpo passa, então, a ser compreendido pelo autor como a base que dá sustentação para toda a referência simbólica, pois ao simbolizarmos algo, estamos, na verdade, simbolizando nós mesmos, experimentando aquele algo e, desse modo, ampliando o conhecimento deste e de nós mesmos. Para o âmbito da arte, o corpo do artista é a sua referência primeira e central.

Considerando a experiência pós-doutoral que Lipman teve na Sorbonne, na década de 1950 do último século, quando teve contato direto com autores franceses dentre os quais, Merleau-Ponty (1908-1961), presume-se que essa interação possa ter contribuído em suas reflexões sobre a corporalidade como elemento decisivo presente na experiência primária e que, por isso, é merecedor do olhar atento do filósofo que o interpreta como condição necessária para a compreensão e apreensão do sentido próprio à experiência humana. Conforme atentamos para os componentes filosóficos manifestos no pensamento lipmaniano, podemos reconhecer a presença da tradição fenomenológica e existencialista, fortemente difundida no referido período de atividade do filósofo na Europa, além de outros autores desse continente e, até mesmo, a própria cultura francesa chamou-lhe a atenção, sobre o que Lipman claramente reconhece em muitos dos seus depoimentos[7].

Com efeito, a arte, como uma organização estética da experiência, provoca alguns questionamentos tais como: qual é o lugar em que uma expressão, manifestação ou representação ocorre ou é apreendida? Seria apenas no âmbito corporal daquele que cria ou aprecia um objeto de arte? É aí que entra um terceiro elemento constitutivo da experiência: o eu[8]. O que seria o eu para o nosso autor?

O Eu

Lipman argumenta contrariamente à idéia de que a experiência pertença a um 'eu' ou esteja localizada num 'eu'. Antes disso, o 'eu' é uma qualidade[9] da experiência. Essa qualidade é, pois, entendida como um *subject-matter,* sem localização específica.

O 'eu' é apenas uma palavra do contexto gramatical embora facilmente possa levar a uma falácia de reificação lingüística quando implica na compreensão de um agente ativo que inicia e dirige o ato de experimentar. O sujeito gramatical tem a qualidade de ser aquele agente ao qual ele se refere. Para argumentar contra o *puro subjetivismo*, Lipman recorre a Dewey que sugeriu em sua obra *Experiência e natureza* que seria melhor utilizarmos 'Pensa-se' (*It think*) do que 'Eu penso' (*I think*). Whitehead (1861-1947) também é citado

quando assim se expressa: "Para Kant, o mundo emerge do sujeito; para a 'filosofia do organismo', o sujeito emerge a partir do mundo – um 'superject' mais do que um 'subject' [...] Aquele que sente é uma unidade emergente dos seus próprios sentimentos" (Whitehead *apud* Lipman, 1983, p.83).

Dentre outros, endossa Heidegger quando se refere ao *self* não como causa, mas como uma integração ideal de um processo de mudança – o que ainda 'não é', mas 'está sendo'. O *self* aparece como um conjunto de atitudes que se dá num contexto social. A consciência de estar sendo observado por outros é que promove a transição da observação geral para a observação de si próprio. Nessa discussão, Lipman recorre a Dewey, Mead (1863-1931)[10] e, também, a Freud (1856-1939) com o seu conceito de *super-ego*, cujas idéias levam a um entendimento de que o *self* se constitui num "agregado daquilo que nós acreditamos que os outros pensam de nós" (Lipman, 1983, p. 87). Nessa perspectiva, a criança segue determinando sua identidade dentro do contexto social, ao tomar para si a posição dos outros. Por tudo isso é que Lipman refere-se à arte como um veículo importantíssimo de estímulo social e que remonta às formas mais primitivas ou primordiais de comportamento humano. A afirmação do autor que vem a seguir permite uma melhor compreensão do conceito em discussão: "[...] Para se existir como pessoa é necessário que nos relacionemos com as outras pessoas, coisas, eventos, sociedade e nós mesmos [...]" (Lipman e Pizzurro *apud* Lipman, 1983, p. 89). Tais relações estabelecem as condições para a emergência do *self* que se manifesta como a qualidade do conjunto do sistema dessas relações. É o que esse sistema pode experimentar a partir de uma matriz que acomoda aquelas experiências e procedimentos que concorrem para a reorganização mais satisfatória das situações problemáticas.

Apoiado em Dewey, Lipman se posiciona diante de uma idéia que, segundo ele, é muito discutível, a saber, de que o *self* é quem decide diante dos problemas ou conflitos colocados pelo corpo. Para ele, o *self* não é uma instância de resistência. Pode emergir do conflito e dos esforços envidados, mas não exerce o papel de 'agente'. Sendo situacional, o *self* não implica somente no comportamento do organismo, mas, também é sensível aos objetos que se associam a esse organismo. Pois, afirma: "[...] entre este e o objeto existe uma continuidade sentida; um modelo ou padrão qualitativo (não causal) que é a totalidade fenomenal ou experimental, onde se insere o '*self*'" (Lipman, 1983, p. 81-82).

Uma criança, por exemplo, por ter introjetado uma atitude dos pais, passa a senti-los presentes, e nem sempre de modo consciente. Essa qualidade introjetiva, na perspectiva da criança, é percebida pelos pais através da qualidade fisionômica revelada na personalidade infantil e que tem o humano como referência. Essa qualidade situacional de continuidade entre as duas experiências – da criança e a do pai – é o *self*.

Sendo o objeto artístico condição para a autocriação e a arte uma resposta aos apelos sentimentais daquele que a pratica, a arte encarna a qualidade do *self* do artista e convida quem a aprecia a se misturar ao seu produto. Apreciar

de forma intensa e aberta implica a interrupção e o refazer da organização dos hábitos já enraizados. No processo criativo, as 'escolhas' feitas em relação aos atos, qualidades, objetos, etc. vão delineando o criador e o seu produto. Porém, nosso autor adverte: "Seria, com efeito, temerário solicitar à arte que produza aquelas mudanças em nossa precária ventura humana ou mesmo aquelas mudanças significativas em nossos modos de nos solidarizarmos e entendermos uns aos outros o que somente uma reconstrução fundamental da sociedade poderia alcançar" (Lipman, 1983, p. 95).

Considerações Finais

Diante da proposta deste trabalho de analisar a perspectiva estética da experiência em Lipman, tentando elaborar, a partir disso, algumas considerações sobre os seus desdobramentos pedagógicos, podemos afirmar, primeiramente, que o componente estético presente na experiência contribui decisivamente na apreensão do sentido pelo homem, no seu esforço contínuo de compreender a sua ação no mundo. Percebemos que uma das palavras centrais presentes no pensamento lipmaniano é processo, o que o faz considerar a arte como um fluir artístico que engloba não somente a criação – que permite a transação entre o humano e o não-humano, a coisa – mas, também, a apreciação, a investigação e a crítica do trabalho de arte. Com efeito, o processo artístico, como é entendido por Lipman, é subsidiado pelo processo elementar humano de experienciar, o que inclui fundamentalmente a coisa, o corpo e o eu. A natureza qualitativa, própria da experiência estética, pode ser encontrada nesse nível elementar da experiência humana, quando há a apreensão da continuidade processual das experiências. A perspectiva estética possibilita a captação da singularidade da experiência e, portanto, do sentido daquelas experiências que são marcadas pela consumação e compreensão do todo no processo.

Desse modo, a arte como um processo qualitativo, o qual se desenvolve no tempo e espaço, é assim compreendida em razão da qualidade terciária que permeia e se espalha no seu fluir, se apresenta também como um processo inteligente, pois envolve direcionamento, deliberação e ordenação. Escolhas inteligentes são escolhas deliberadas, atentas, avessas às ações cegas ou impulsivas; o seu direcionamento se dá em razão das conseqüências antecipadas, de possíveis cursos de ação, portanto, pelo julgamento intencional. Tal processo inteligente se direciona para a plenitude da ação inicial em vista de uma satisfação final, completa, e na qual se busca uma harmoniosa organização da parte-todo e uma adequada formulação entre meio-fim. Daí o intrigante caráter criativo da arte que envolve a coisa, o corpo e o eu, se desenvolvendo na passagem do não-humano o universo das coisas presentes no mundo, para uma experiência humana na qual encontramos a complexidade da presença de um corpo e dos desafios postos pela dimensão do eu.

Investigando o processo artístico na sua totalidade, desde a criação à apreciação e a crítica, Lipman sugere que as dificuldades encontradas na relação entre a arte e o pensamento se devem ao dualismo do pensamento e ação, bastante presente em nossa cultura filosófica: "Uma vez que entendamos que a composição de sons [música] é um modo de pensar, que compor massas [arquitetura] é outro modo de pensar, que compor linhas [desenho] é um terceiro, a separação entre pensamento e ação começa a aparecer menos importante" (Lipman, 1983, p. 101). Assim, tentando compreender os problemas da investigação no domínio da arte, o autor amplia a sua concepção sobre o pensamento.

Dessa forma, partindo da compreensão de que o pensamento qualitativo se manifesta na ação de pensar diretamente com qualidades, enquanto o pensamento não-qualitativo preferir as abstrações representativas das qualidades empenhando-se a descartar tais qualidades (para garantir a condução das informações pelo veículo discursivo), Lipman sugere que quando ambos utilizam a palavra escrita, o que determina a diferença é a função que tais palavras exercem dentro do contexto. Como exemplo são citadas as frases:: "*the birds flying from the tree to tree*" – na qual facilmente captamos os significados (discurso comum); diferentemente, a frase "*les arbres échangent les oiseaux comme mots*" apresenta cada palavra conferindo qualidades à palavra seguinte (Lipman, 1983, p. 101).

O pensamento discursivo não-qualitativo pode explanar ou discorrer sobre as qualidades apresentadas no campo estético, não podendo, contudo, reproduzir, desse modo, o que é próprio da experiência estética. Como a criança diante de um mágico, a arte produz um sentimento de maravilhamento que é impregnado de inteligibilidade, tornando possível ao trabalho completo ser compreendido, mas de forma qualitativa. Há uma certa impossibilidade de se transmitir um sentimento por palavras, cuja peculiaridade se apresenta à arte como um desafio. Outra inadequação entre o pensamento qualitativo e o não-qualitativo diz respeito à tentativa frustrada de se querer usar a mesma lógica ordinária para ambos. A Filosofia da Linguagem, em Lipman, que aqui já podemos ver anunciada, favorece a nossa compreensão da sua proposta de Filosofia para Crianças na medida em que enfatiza as narrativas e, por conseguinte, a necessidade de se apresentar a filosofia pelo seu próprio processo de pensar – filosoficamente.

As colocações até aqui apresentadas podem também favorecer uma aproximação maior em relação à sua proposta de Filosofia para Crianças numa perspectiva estética. No seu Programa de Filosofia para Crianças, o autor criou uma novela chamada *Suki*, que diretamente trata das questões da estética, e à qual corresponde o manual do professor intitulado *Suki: Writing, how and why*. Nesse trabalho, podemos perceber a retomada das idéias elaboradas na sua Filosofia da Arte, delineada desde a sua tese de doutorado. É a partir dessa ótica que o filósofo nos assegura a necessidade de acrescentarmos a uma proposta de educação filosófica, de cunho mais racionalista, o ingrediente da

sensibilidade, do maravilhamento, da lógica informal, da imaginação e assim por diante, sob pena de negligenciarmos o fator primordial da compreensão humana, a experiência.

Partindo da consideração de que a experiência artística sempre envolve 'escolhas' cujas alternativas são enfrentadas por um organismo deliberado, orientado, organizado, permeado pela qualidade da inteligibilidade, Lipman abre mais uma perspectiva de importância em sua investigação e nos diz que:

> O experimento artístico é o laboratório de valor. Ele nos assiste através de uma reavaliação contínua para distinguir o extraordinário do medíocre. A partir daí passamos a ver que os grandes trabalhos de arte são produzidos por homens que vivem em crise. Eu não estou falando, quando digo 'crise', de um sofrimento necessariamente intenso ou de uma grande angústia. Mas quero dizer que o principal artista é aquele que recua mais do que aceita o conjunto comum de modos alternativos de composição. Para ele, não pode existir um rigor estético, nenhum cânone de conduta artística, exceto aquele que ele mesmo estabelece e que ele mesmo quebra e estabelece de novo [...] A situação artística é crítica, pois, a menos que decisões definitivas sejam tomadas, os impulsos e as energias evaporam na rápida desintegração dos eventos (Lipman, 1983, p. 107).

E aí está, exatamente, a contribuição da arte às outras esferas das atividades humanas, pois o artista é fonte do novo, cria o novo, enfrenta as convenções e o já estabelecido. Daí, como aponta o autor, a riqueza da utilização do referencial artístico como estímulo ao pensamento. Ao investigar a arte, Lipman nos mostra que a criação envolve muitos paradoxos, questões que ele se dedica em sua fase inicial de vida profissional fazendo da estética o seu campo principal de estudos. Dessas observações decorrem os conceitos norteadores com os quais percebemos que o autor formulará a ótica através da qual, mais tarde, olhará a educação.

Ao analisar a experiência estética, Lipman clarifica o seu entendimento da experiência humana vista pelos mais diferentes ângulos de análise. Há, para ele, o modo científico, o modo estético, o modo ético, etc. de se ver o mundo. Defendendo a atitude investigativa como necessária ao espírito filosófico e a qualquer ação que se proponha a ser educativa e contrária aos dogmatismos do conservadorismo pedagógico, Lipman diz em entrevista:

> A investigação científica é entendida como a única forma de investigação, mas o que é injustificável. Todo o pensamento imaginativo e criativo (logo, toda a arte) é investigação, e toda a busca diante de uma problemática realizada eticamente ou avaliativamente é investigação. Aristóteles encaminhou-se a esta direção, eu acho, quando ele afirmou que toda deliberação é investigação (Lipman, 2008).

Uma educação realmente investigativa e que valoriza uma atitude, dos seus estudantes e professores, mais reflexiva diante do mundo, deve considerar um ensino de filosofia como investigação, pois "Não há justificativa para se negar o *status* da investigação para a filosofia. Todas as humanidades são

formas de investigação e a filosofia é uma das humanidades. A filosofia também pode ser vista como uma forma altamente sofisticada de educação" (Lipman, 2008). Com efeito, a investigação, para o autor, exerce o papel educativo proeminente em sua proposta, uma vez que é o modo de resposta própria a uma verdadeira experiência humana diante dos problemas que enfrenta nas situações reais. É necessário, portanto, que a educação privilegie a postura investigativa, por meio da capacidade de questionar, interpretar e de elaborar hipóteses consistentes com a razoabilidade, isto é, com um pensamento ao mesmo tempo crítico, criativo, cuidadoso e concernente com uma atitude ética de empatia com o outro, com o reconhecimento da importância do pensamento realizado e enriquecido em conjunto com os outros. Talbot, um estudioso da Filosofia para Crianças, reconhecendo a importância da educação filosófica realizada nas comunidades de investigação, observa que: "[...] para Lipman um indivíduo não pode agarrar o mundo em todas as suas dimensões. É necessária a comunidade para entendermos o significado completo de nossas diferentes experiências e reconstruí-las sob um [daqueles] modo [científico, estético, ético, etc]" (Talbot, 2000, p. 9).

O autor aponta as relações indispensáveis para se realizar uma análise da experiência como, por exemplo, as relações parte-todo, meio-fim e meio-conseqüência. Para uma verdadeira educação filosófica, o autor enfatiza a importância da prática educativa voltada à apreensão do 'significado' da experiência, possível pelo pensamento criativo e imaginativo; à formação de conceitos, favorecida pela dimensão crítica, criteriosa e auto-corretiva; à sensibilidade ao contexto e à vivência dialogal e democrática, favorecida pela experiência cuidadosa e atenta realizada nas comunidades de investigação. O conjunto dessas dimensões de pensamento, necessárias ao desenvolvimento do bom julgamento, é que deve nortear os objetivos das atividades realizadas na educação.

Segundo Talbot (2000, p. 8), diferentemente de Dewey, Lipman, na maturidade, preferiu usar mais o termo pensamento do que o termo inteligência, pois, para ele, o primeiro diz respeito a "uma relação de descoberta, invenção, conexão e experiência" enfim, "é um ato mental, enquanto a inteligência refere-se mais a uma função mental, usada pela psicologia cognitiva como fez Piaget." No entanto, percebemos facilmente no transcurso de sua formação intelectual o reconhecimento de Lipman diante das idéias do filósofo de Vermont, dentre outros. Assim, durante o seu tempo de estudos na Universidade de Colúmbia[11] onde realizou parte da graduação e o doutorado, recorda carinhosamente os ensinamentos dos seus mestres mais célebres. Dentre os renomados professores e colegas, esteve muito próximo de Dewey, naquele momento já aposentado da universidade, mas a quem consultava e com quem trocava idéias por longas horas. Foi a *Lógica* de Dewey que o inspirou diretamente na construção de muitas partes decisivas de sua investigação no seu doutoramento, especialmente as idéias referentes às *qualidades terciárias*.

A partir da *Lógica* de Dewey, especialmente no seu subtítulo, *A teoria da investigação,* Lipman foi estimulado a estudar a primazia da investigação como

estímulo ao pensamento e a importância dos estudos sobre o pensar. Com suas palavras em mensagem eletrônica datada de 14 de março de 2002 explica:

Sempre estive muito preocupado em mostrar que as pessoas não pensam apenas em palavras, mas elas pensam também em qualidades, valores, e significados, etc. É por isso que eu não posso *somente* ser um analista lingüístico. É por isso que a estética é importante. É por isto que as histórias podem ser usadas para ensinar filosofia às crianças. (Lipman, 2002) [Grifo nosso].

Vale enfatizar ainda que o livro *What Happens in Art* possui uma lista de cerca de cento e oitenta autores que foram pesquisados por Lipman, dentre os quais destaca-se John Dewey com mais de quinze obras consultadas. Além disso, são citados no corpo da obra cerca de quarenta nomes de personalidades renomadas nos mais importantes campos da cultura, como filósofos e artistas os quais representam desde a música até as artes plásticas em geral. Com isso, verificamos em Lipman uma personalidade curiosa que mostra traços de uma pessoa de muitos interesses e particularmente atenta aos obscuros esconderijos onde possam estar guardados os segredos para se compreender o homem.

Recebido em junho de 2008 e aprovado em agosto de 2008.

Notas

1 O leitor interessado poderá consultar a esse respeito a tese de doutorado de minha autoria citada na bibliografia, especialmente, à página 67.

2 Ver: Lipman, 1983. Consultar também *O esteticismo socrático de Gilbert Talbot*, (2000).

3 Nesse caso, a matéria percebida ou apreendida por um sujeito.

4 Observe-se a referência que Lipman faz à 'nossa formação não-platônica', querendo com isso apontar certamente, à formação norte-americana.

5 Para o leitor entender melhor essa idéia, poderá consultar Lipman, 1983, à p. 78 referências à atitude emocional diante da dor, da fadiga, do peso, dos vícios; as características libidinosas de algumas partes do corpo que são acentuadas pela influência de determinadas visões sociais sobre o corpo; a imagem social do corpo como norma, o que vai desencadear um sentimento correlato de vergonha, sobre a nudez e sexo, dentre outros.

6 Sobre o conceito de 'objeto' consultar Lipman, 1983, p. 73. Grosso modo, seria o outcome ou o resultado de um processo prévio de determinação; suas capacidades se tornam tão bem conhecidas que elas podem ser recorridas habitualmente ou automaticamente. 'Meio' seria aquele que é usado para um fim determinado.

7 Por ocasião da elaboração da minha tese de doutorado, mantive correspondência eletrônica com Lipman, por meio da qual pude coletar essas informações.

8 Para evitarmos imprecisões no uso dos termos, é mantido, no presente trabalho, o original em inglês: *self*.

9 É importante notarmos a diferença que Lipman aponta para os termos 'propriedade' e 'qualidade'. O primeiro significa aquilo que é imputável às condições cujos componentes permitiram a produção de uma experiência qualitativa. A 'qualidade' se refere àquilo que é sentido, percebido especificamente ou impregnadamente numa experiência imediata ou dentro de um campo perceptivo direto. Exemplo: 'Uma rosa' – sua propriedade se refere à potencialidade de ser vermelha; sua qualidade é aquela que indica quando a rosa é percebida como 'vermelha'.

10 Mead, ao demonstrar a gênesis social do 'eu', entende que este é formado pelas atitudes mais recentes que, na verdade, são derivadas de um processo de apreensão de si próprio a partir da ótica do outro. Aproxima-se do processo de formação do super-ego de Freud.

11 Vale lembrar que posteriormente Lipman foi professor nessa universidade durante o período de 1954 a 1972, aliás, uma época em que realizou um dos seus sonhos: fazer parte do corpo docente da Colúmbia.

Referências

DEWEY, John. A Arte Como Experiência. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. Chicago; London: Open Court Publishing Company, 1926.

DEWEY, John. **Experience & Education**. New York: Macmillan Publishing Company, 1963.

DEWEY, John. **Reconstruction in Philosophy**. Boston: Beacon Press, 1957.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Lipman Filósofo**. Marília, 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar Na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIPMAN, Matthew. **What Happens in Art**. Nova York: Irvington Publishers, 1983.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret. **Writing**: how and why – an instructional manual to accompany suki. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1980.

NAJI, Saeed. **Interview With Matthew Lipman**. [on line]. Disponível em: < http://www.buf.no/en/read/txt/ index.php?page=sn-lip2 >. *Page created*: 2005. Acesso em: 9 jun. 2008.

TALBOT, Gilbert. **O Esteticismo Socrático de Matthew Lipman**. Tradução de Leoni Maria Padilha Henning. [on-line]. Disponível em:<htpp://www.filosofia.com.br>. Acesso: 25 mar. 2000.

Leoni Maria Padilha Henning é graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1974); *Master of Education* pela *Mississippi State University* (1976); *Master of Science* pela *Iowa State University* (1990); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (2003) e é professora na Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: henning@sercomtel.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1):175-190
jan/abr 2009

Considerações Sobre a Filosofia de Theodor Adorno e o Pós-Moderno[1]

Robson Loureiro

RESUMO - Considerações Sobre a Filosofia de Theodor Adorno e o Pós-Moderno. O trabalho problematiza a posição de Antonio J. Severino ao considerar a Teoria Crítica como a raiz de vertentes pós-modernas e pós-estruturalistas da educação brasileira. Para tanto, recorro a escritos de Adorno para quem a crítica à razão ocidental não se direciona à ciência *tout court*, mas à sua positivização. Ele sinaliza a possibilidade de se construir uma noção positiva de *Aufklärung* em vistas à superação da alienação capitalista e à formação do sujeito auto-reflexivo. Não há, em sua filosofia, qualquer manifestação de apreço pela estetização da vida, pelo abandono da razão e da ciência, pela prioridade do singular, pela desconsideração da objetividade e pela renúncia de projetos emancipatórios, traços peculiares ao pensamento pós-moderno e pós-estruturalista.

Palavras-chave: **Adorno, Theodor Wiesengrund. Educação. Pós-moderno. Estética. Teoria Crítica.**

ABSTRACT -Considerations on Theodor Adorno's Philosophy and the Postmodern. In this paper I question Antonio J. Severino's position which considers Critical Theory the root of postmodern and poststructuralism trends in Brazilian education studies. To achieve this goal I scrutinize Adorno's thought. The criticism he makes about Western reason does not address science *tout court*, but its positivization. He indicates that one might build a positive notion of *Aufklärung* towards the overcoming the capitalistic alienation and the formation of self-reflexive subject. Adorno's philosophy is not close to features of postmodern and poststructuralist tendencies as the aesthetization of life, disregard for reason and science, priority of singularity, the lack of consideration of objectivity and renunciation of emancipatory projects.

Keywords: **Adorno, Theodor Wiesengrund. Education. Postmodern. Aesthetic. Critical theory.**

Introdução

Este estudo tem como ponto de partida o artigo *A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória* de Severino (1999). No esforço de caracterizar perspectivas filosófico-educacionais no Brasil, Severino reconhece que há uma literatura que critica os modelos científicos e filosóficos iluministas, assim como a validade e pertinência epistemológica do saber fundado na razão. Essa crítica fundamenta-se em pensadores como Foucault, Derrida, Barthes, Lyotard, Baudrillard, Deleuze e Guattari, "[...] enfim, nos pensadores que são considerados pós-modernos, ou pós-estruturalistas" (Severino, 1999, p. 309).

Severino cunha o termo *arqueogenealogia* para se referir às vertentes da filosofia da educação dessa perspectiva e observa que elas privilegiam temas como cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade, o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Para ele, a tendência *arqueogenealógica* não prioriza temas de natureza epistemológica: "Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não a do cogito" (Severino, 1999, p. 310).

Além do privilégio dos temas mencionados, essa tendência compartilha o questionamento da centralidade do sujeito e a rejeição do discurso filosófico iluminista da modernidade que assume a "[...] forma de metanarrativas pretensiosas e prepotentes que impõe leis à história, que é pura contingência" (Severino, 1999, p. 289). Nas teorizações arqueogenealógicas, prevalece a dimensão estética, entendida "[...] como vivência no plano da sensibilidade geral do indivíduo, mente e corpo, lugares de uma economia desejante" (Severino, 1999, p. 290).

Contudo, a surpresa maior revela-se quando Severino afirma que os estudos da Teoria Crítica (ou Escola de Frankfurt) são os precursores dessa tendência *pós-moderna* em filosofia da educação:

> Na verdade, o pensamento desconstrutivo em relação à produção teórica da modernidade começa a se instaurar a partir da reflexão crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt que, inspirados por Marx, Freud e Nietzsche, lançam as matrizes do questionamento da hegemonia da racionalidade que dominou a era moderna, configurando o seu perfil. Assim, a Teoria Crítica está na raiz das vertentes filosófico-educacionais que designei como *arqueogenealógicas*, representativas do pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista (Severino, 1999, p. 315).

Ao defender a tese de que a Teoria Crítica está na raiz do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, Severino não faz referência a nenhum autor específico da tradição frankfurtiana, mas à Escola de Frankfurt em geral. Neste estudo, problematizo o argumento de Severino e aponto alguns aspectos passíveis de crítica. Devido à sua alusão geral, qualquer um dos integrantes da Teoria Crítica pode ser tomado como base para investigar a validade de sua tese. Assim, recorro a algumas reflexões da filosofia de Theodor Adorno que,

além de apresentar-se como um dos autores mais eminentes da primeira geração da Teoria Crítica, também é um dos frankfurtianos mais referenciados no campo educacional brasileiro.

Este objetivo implica verificar até que ponto as considerações adornianas lançam "[...] as matrizes do questionamento da hegemonia da racionalidade que dominou a era moderna [...]" (Severino, 1999, p. 315) e se aproximam das características da tendência *arqueogenealógica*. A meu ver, a posição de Severino apresenta-se como uma leitura apressada que desconsidera o marxismo heterodoxo dos principais integrantes da Escola de Frankfurt, em particular de Adorno.

Por mais que haja certas afinidades temáticas entre alguns intelectuais agrupados sob o rótulo de pós-modernos e o pensamento de Adorno (Dews, 1996), há distanciamentos teóricos intransponíveis na forma de se tratar esses temas, que não podem ser desconsiderados. Para desenvolver essa idéia, destaco das reflexões de Adorno alguns aspectos gerais de sua compreensão de esclarecimento, a sua censura à ciência submetida aos interesses do capital, a sua crítica ao sujeito e sua defesa da inflexão em direção ao sujeito na filosofia e na arte.

Esclarecimento, Ciência Moderna e o Sujeito Moderno

O esclarecimento foi um dos principais temas refletidos por Adorno, em parceria com Horkheimer. Ao contrário de Kant, esses autores propõem pensar o esclarecimento a partir da constituição da razão ocidental e não apenas do advento da sociedade burguesa. A referência primordial é o conceito de trabalho em Marx (1985). No processo de trabalho, o ser humano modifica não apenas a natureza externa, mas também a sua própria natureza. A partir daí, ele se cria como um sujeito reflexivo – ser passivo e ativo ao mesmo tempo. O esclarecimento, portanto, é engendrado no e pelo trabalho e promete desencantar o mundo, dissolver os mitos, enfim, livrar os seres humanos do medo para que se tornem senhores da natureza, conhecedores das possibilidades de sua ação.

A tese de Adorno e Horkheimer é de que há um entrelaçamento entre o mito e o trabalho racional. A civilização é um produto da *Aufklärung*, retido e imanente ao próprio mito. Contudo, assim como os mitos já se realizam no esclarecimento, este também fica cada vez mais implexo a cada passo que dá na mitologia. A possibilidade de romper com a imanência mítica foi, desde sempre, sufocada pelo esclarecimento que extrai seus conteúdos dos mitos meramente para destruí-los. Entretanto, no ato de julgá-los, ele enreda-se no próprio mito.

Com o advento da sociedade burguesa, o esclarecimento renova, de forma mais intensa, seu objetivo de destruir os mitos. A concepção de ciência desenvolvida por Bacon nos séculos XVI e XVII ilustra o aparato teórico funda-

mental para o desencadeamento da Revolução Industrial no século XVIII. Bacon sugere que, para se alcançar o conhecimento correto sobre a natureza e descobrir os meios de torná-lo eficaz, seria necessário que o investigador se libertasse dos *ídolos* e *noções falsas* por meio de uma nova ciência, baseada no método indutivo e livre de qualquer filosofia metafísica. Ele defende que, ao vencer a superstição, o conhecimento deve se sobrepor à natureza desencantada, pois "Ciência e poder do homem coincidem" (Bacon, 1988, p. 13). Assim, quanto mais o homem conhece, mais aumenta seu poder de controlar a natureza e a sociedade.

No século XIX, o positivismo de Comte atualizou as principais proposições de Bacon de uma maneira mais vigorosa na idéia de um progresso do espírito, na pretensão científica de neutralidade, de previsibilidade e desenvolvimento técnico. Adorno e Horkheimer não negam a importância do conhecimento científico, mas problematizam a noção baconiana e positivista de esclarecimento, entendida como fórmula *mágica* do progresso que faria a humanidade alcançar a liberdade e a emancipação social sob os auspícios do capitalismo. A burguesia, que de imediato percebeu a importância do conhecimento científico para a expansão da sua hegemonia econômica, jamais se interessou por uma igualitária expansão das potencialidades humanas para todos a partir do saber. Quando proclamou formalmente essa vontade nos processos pós-revolucionários, ela não fez mais que confirmar a sua perspectiva de saber como poder, ou seja, o conhecimento científico como mero domínio da natureza externa e interna.

O tipo de esclarecimento proporcionado pela ascensão da burguesia acirrou a contradição da *Aufklärung*. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 20), ela cicatrizou "[...] o último resto de sua própria autoconsciência". A voracidade com que o capital avançou sobre a natureza, na tentativa de desvendar seus segredos e mistérios, foi transformada em dureza emocional confirmada pela ação histórica da burguesia. A necessidade burguesa de atuar sobre a natureza, transformando-a em mercadorias, exigiu uma ciência com fundamentos confiáveis e passíveis de universalização.

A racionalidade burguesa submeteu-se à execução dos interesses particulares do capital. Eis porque o esclarecimento é totalitário. O esquema proposto nessa idéia de esclarecimento dos frankfurtianos é de uma matematização, na qual o número emerge como preceito do esclarecimento (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 23). Há, aí, um processo de reificação do pensamento, pois a exigência clássica de *pensar o pensamento* é alijada. A partir de tal procedimento, houve um recrudescimento da instrumentalização do pensar. Este se transformou em meio para atingir os fins determinados pelo capital. A formalidade matemática mantém o pensamento cativo à mera imediaticidade.

A partir da análise do fetichismo da mercadoria desenvolvida por Marx, Adorno e Horkheimer destacam que, se no processo anímico a coisa era dotada de alma, na sociedade industrial as almas são coisificadas. Os autores apresentam a idéia original de que a *coisificação* implica o triunfo da razão instrumental

sobre a razão prática. A tese dos autores – de que o esclarecimento já estava contido nos mitos e que, ao combatê-los, ele próprio se transforma em uma figura mítica – é acentuada com a idéia conforme a qual, no trajeto da mitologia à lógica instrumental do capitalismo, o pensamento perdeu o elemento de *reflexão sobre si mesmo*. Com isso, o esclarecimento desiste de sua própria realização. Ao longo dos últimos três séculos de história, o esclarecimento tem se realizado a partir de um conhecimento científico instrumental e pragmático, ou, como defendem Adorno e Horkheimer (1985), como *enganação das massas*.

Na base da concepção de Adorno e Horkheimer em relação ao esclarecimento, encontra-se uma crítica à constituição histórica do sujeito. Ao refletir sobre a formação cultural na sociedade administrada, Adorno observa que ao invés de uma plena potencialização dos sentidos humanos, tem ocorrido uma regressão fundada em uma semiformação na qual a experiência do sujeito é substituída por um momento informativo, fugaz e isolado, que logo é suplantado pelo consumo de outras informações. O viver se fragmenta nesses instantes de consumo desconexos: "Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um *'É isso'* sem julgamento [...]" (Adorno, 1992, p. 51). Por isso, a semiformação carreia a debilidade em relação ao tempo, o enfraquecimento da memória. Aprisionada nos limites da vivência, a semiformação acomete a relação do sujeito com o mundo e brutaliza a consciência, por ser um incentivo à não-reflexão.

Quando isso acontece, o esforço do pensamento é diluído ao desde sempre dado e o sujeito é adaptado às forças sociais vigentes. O esforço reflexivo é abafado em detrimento da lógica pragmática da troca: a teoria se dilui diante dos interesses do lucro. O resultado é a derrota de uma práxis verdadeira e o engendrar da *pseudo-atividade*: impermeabilização da prática contra a teoria. A *pseudo-atividade* representa a *debilidade* da prática que pressupõe um agente livre e autônomo, mas anula o papel mediador do sujeito (Adorno, 1995a).

Por outro lado, a concepção de esclarecimento desenvolvida por Adorno e Horkheimer levanta algumas dúvidas. Uma delas é apresentada por eles próprios: não estaria o processo da *Aufklärung* condenado à ruína, ou seja, o esclarecimento não seria autodestrutivo? (Adorno; Horkheimer, 1985).

Quanto a isso, Wiggershaus (2002, p. 364) entende que, para Adorno e Horkheimer, a *autodestruição da Aufklärung* significa que "[...] toda *Aufklärung*, até agora, não a era autenticamente e impedia, ao contrário, a realização da verdadeira *Aufklärung*". Adorno e Horkheimer (1985, p. 15) confirmam essa interpretação quando explicitam que a pretensão da crítica ao esclarecimento é "[...] preparar um conceito positivo do esclarecimento que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega".

O desafio é perceber a contradição inerente à história humana: o domínio da natureza traz a promessa de felicidade e emancipação. Por um lado, na trilha de Freud, Adorno e Horkheimer mostram como esse processo é uma

história de domínio do medo, de renúncia do instinto, de sacrifício. Ou, como observa Freud (1997), o custo da civilização é muito alto: se ela é construída à custa da repressão das pulsões, essa repressão gera a mesma destrutividade que ela quis evitar. Assim, está embutida na idéia de progresso uma dimensão *regressiva* de barbárie. Por outro, os autores seguem o caráter contraditório do trabalho humano revelado por Marx: o trabalho é fonte de humanização; porém, a promessa de emancipação da natureza mediante o trabalho declina, sob relações sociais capitalistas, em pura dominação de classe. Ao tomar a história como horizonte para desvelar como, no capitalismo, o processo de trabalho produz o sujeito coisificado e a destruição da *Aufklärung*, a posição adorniana não é nem fatalista nem niilista. Para apreender o contraponto adorniano a qualquer fatalismo ou desistência da razão *tout court*, no próximo item privilegio sua reflexão sobre a filosofia.

Filosofia e a Inflexão em Direção ao Sujeito

Adorno (1995c) detém-se no caráter de resistência que a filosofia pode assumir em face do mundo danificado. O primeiro aspecto que chama atenção é que em sua filosofia preserva-se a noção de *mundo objetivo*. Ele defende a dependência do pensar em relação ao seu objeto e critica o pensamento que se pretende sem referente, que se manifesta sem levar em conta sua materialidade. Um pensamento, portanto, que "[...] se afunda em si mesmo como que em uma esfera de suposta pureza" (Adorno, 1995c, p. 20). Longe de uma possível libertação, essa forma de conduzir a filosofia cumpre a função de reprimir o pensamento. A prática filosófica é reduzida a uma esfera distante de uma prática social possível.

Aqui surge uma dúvida: não estariam os pós-modernos de acordo com essa afirmação de Adorno? Quando instituem a linguagem como centro de suas filosofias, esses pensadores não reagem a uma suposta neutralidade e ratificam que valores e interesses sociais impregnam, por exemplo, o sentido de verdade? De certa forma, sim. Porém, em sua argumentação, os pós-modernos fazem o referente objetivo desaparecer.

Mutatis mutandis é possível relacionar a crítica de Adorno à noção de verdade do filósofo John Dewey com a do pensamento pós-moderno. Quando o pragmatismo deweyano avalia a verdade, o critério de utilidade vincula-se diretamente à experiência dos indivíduos, ao êxito dos resultados práticos. A partir desse argumento, percebe-se que, no próprio coração do tema da verdade, encontra-se a noção de experiência. Um enunciado não aponta as propriedades essenciais de um objeto, mas as condições contextuais de seu uso e aplicabilidade.

Essa forma de subjetivação da verdade também se preserva no pós-moderno para o qual a verdade é interna a um ponto de vista histórico particular e, desse modo, restringe-se a uma convenção social, sendo impossível almejar

um conhecimento que transcenda o contexto e os interesses locais. Como, para o pós-moderno, o em-si é incognoscível, seja porque não existe, seja porque é inacessível, a materialidade é liquefeita em um constructo lingüístico (inter)subjetivo.

Nesse caso, o pensamento se afunda em si mesmo, não por advogar sua pureza; ao contrário, por mostrar-se saturado de interesses, o pós-moderno chega ao pensamento auto-referencial criticado por Adorno. Tal pensamento move-se em uma dinâmica de identificação entre a realidade e os modos de conhecê-la. Em sentido diverso, para Adorno, o pensar filosófico não coincide com o conteúdo pensado, apesar de ser dele dependente. Para ele, a não identidade entre a realidade e os modos de conhecê-la é igual a não-identidade entre sujeito e objeto.

Se, por um lado, o objeto determina o pensamento e não o contrário, por outro, o pensamento reage em face do não-idêntico e recebe em si aquilo que ele não é. De acordo com Zuin et al. (2000, p. 90-91), "[...] como bom materialista que é, Adorno enfatiza a proeminência do objeto sobre o sujeito [...] É verdade que o objeto só pode ser pensado por meio do sujeito, mas o sujeito é impensável, até como idéia, sem o objeto". Contudo, para Adorno, o primado do objeto não significa a coisificação da consciência, visto que para se tornar possível, o conhecimento requer a mediação do sujeito racional. Nesse sentido, o fundamental da atividade filosófica é a concentração que se apresenta como momento ativo do sujeito (Adorno, 1995c, p. 18) em face da vida danificada.

Assim compreendida, a relação sujeito e objeto engendra o processo histórico. A história, em Adorno, é fruto da dialética da práxis humana, constituída na relação entre homens e mulheres e a realidade material (Buck-Morss, 1981). Por sua vez, essa dialética ganha sentido quando pensada nos seguintes moldes:

> A perspectiva dialética de Adorno centra-se no que se pode denominar "determinações objetivas da subjetividade" responsáveis pela perenização da formação social vigente. Isto é, a investigação concentra-se na *objetividade social* tal como desvendada por Marx, objetividade que constitui a realidade efetiva do movimento dialético da história como produção e reprodução da vida dos homens em condições determinadas (Maar, 2003, p. 63).

Como decorrência dessa proposição, a filosofia de Adorno provoca um tratamento diferenciado da questão da verdade, que o afasta, de forma radical, do pós-moderno. Para ele, a verdade possui um conteúdo objetivo, histórico, que não se dobra a uma perspectiva de eficiência empírica tampouco a um caráter meramente lingüístico; ela remete à dinâmica da própria realidade.

O pensamento filosófico se dedica ao mundo objetivo sem nele diluir-se e se dirige ao autozelo do próprio pensamento a fim de preservar o seu potencial crítico. A criticidade do pensar filosófico não visa apenas ao existente e sua representação na consciência, mas também ao próprio pensamento. A este cabe impor resistência, opondo-se à ruína da razão e à difamação do esclarecimento

tout court. Resistir ao previamente pensado e não nadar em favor da corrente é, de acordo com Adorno, a característica e a força do pensamento filosófico.

Em razão dessa negatividade, o pensamento converte-se em força produtiva prática e, apenas assim, pode-se afirmar que não há pensamento sem *telos* prático. Portanto, a força de resistência do pensamento apresenta-se quando este plenifica a sua vocação negativa, sendo concebido fora do esquema da sua imediata aplicação. Contra a suposta aporia da autodestruição do esclarecimento, o conceito *positivo* de esclarecimento significa que a cultura só pode sobreviver por meio da auto-reflexão crítica sobre aquilo em que ela se converteu: semicultura (Adorno, 1992).

Essa tarefa demanda a luta contra a reificação das relações sociais que coisifica o sujeito. Isso significa fortalecer a ação autônoma e emancipadora do sujeito como agente da história. Trata-se, como caracteriza Adorno, de uma *inflexão em direção ao sujeito*, que também pode ser exercitada na experiência estética.

Arte e a Inflexão em Direção ao Sujeito

Para Adorno, não apenas a filosofia, mas também a arte, podem possuir esse caráter de resistência em face do mundo danificado. Em sua teoria estética, Adorno (1982) defende que a arte é tanto o refúgio do comportamento mimético como também objetiva o impulso mimético. A arte como comportamento mimético consiste em uma imitação (ou representação) em um duplo sentido: a imitação da realidade social e a imitação da natureza que, apesar de transformada pelo ser humano, permanece irredutível ao social (Jay, 1988). A mimese estética representa, assim, a imagem da possível reconciliação do ser humano com a natureza. Sob esse aspecto, ela nega a racionalidade. Porém, ao contrário do mimetismo voltado para a igualdade forçada com o mundo natural com fins de autoconservação, a mimese implica uma imitação intencional e consciente (Duarte, 1993); logo, não se opõe à racionalidade. A promessa de reconciliação com a natureza por meio da arte só se mantém pela preservação da não-identidade entre ser humano e natureza: "A separação só pode ser anulada pela separação" (Adorno, 1982, p. 69).

A dialética do fenômeno estético, tal como analisada por Adorno, perfaz uma dinâmica na qual a mimese nega, mas, ao mesmo tempo, necessita da e manifesta sua racionalidade. Isso significa que, ao tentar aderir e se igualar à realidade, à natureza, a arte se torna uma outra realidade. O entrelaçamento entre mimese e racionalidade não apenas reage contra a defesa da arte como pré-racional e irracional (Adorno, 1982, p. 69-70), como também sinaliza que a imitação sensível envolve tanto a concordância com, como a resistência à realidade (Duarte, 1993).

Mais do que pensar a partir de uma essência absoluta e imutável, Adorno (1982) sugere refletir a constituição do artístico pela lei de seu movimento,

procedimento que responde à exigência de uma *estética materialista dialética*. A essência da arte não é dedutível de sua origem; por isso, a estética necessita se orientar pelo axioma segundo o qual "[...] a verdade só existe como o que esteve em devir" (Adorno, 1982, p. 13).

Esse enfoque histórico da estética permite a Adorno captar a dinâmica vivida pela arte com o advento da sociedade burguesa. O capitalismo trouxe, para a produção artística, a possibilidade de independência em face do mecenato, da Igreja, do Estado e de toda tradição estética. A centralidade do mercado implementou uma dinâmica diferente para a arte que deixou de depender da caridade, fosse ela do mundo leigo ou do religioso. A arte burguesa apresentou-se como expressão *pura*, "[...] reino da liberdade em oposição à práxis material [...]" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 127). Duarte (2003) considera que a sobrevida da arte, ou seja, a recusa à sua apropriação econômica vivida no contexto europeu permitiu a Adorno reconhecer o traço contestatório da arte moderna a partir das últimas décadas do século XIX, época do surgimento do modernismo e das vanguardas artísticas na Europa.

A obra de arte moderna procura exercer a *autonomia* em face das relações sociais mercadológicas. Eis porque a realidade capitalista é contestada, de forma veemente, pelos artistas de vanguarda, representantes do modernismo artístico. Para eles, o significado da arte pode e deve ser estabelecido dentro dela mesma e não a partir de critérios econômicos.

Autonomia aqui não significa liberdade absoluta ou total independência social. Adorno enfatiza que a arte moderna possui, sim, um forte vínculo com a realidade social. Ela tem o poder de captar o dinamismo histórico das relações sociais, cuja manifestação mais explícita ocorre, em geral, no processo produtivo. As formas da arte moderna têm o poder de refletir os problemas típicos da sociedade capitalista. O conteúdo social manifesta-se na expressão do objeto artístico.

A constelação de elementos que compõem e dão forma à arte moderna, em particular as obras que saem do esquematismo da produção serializada, tende a aparecer, no imaginário social, como pura irracionalidade. No entanto, essa suposta não-razão, que perfaz a estética da obra de arte moderna, a rigor é mais racional do que a aparente racionalidade presente na existência ordinária A racionalidade que vigora no cotidiano é aquela voltada para a instrumentalização da vida. Ela tende a ocultar os diversos sofrimentos perpetrados pela e na sociedade administrada. Na busca pela manutenção dos interesses do capital, essa "[...] racionalidade absolutizada [...]" (Adorno, 1982, p. 139) esquece o ser humano e, nesse sentido, converte-se em irracionalidade. Na sociedade capitalista, viver é forçosamente submeter-se a um sistema cuja racionalidade engendra o seu contrário. A verdade da vanguarda modernista jaz, na acepção adorniana, em expressar, racionalmente, a irracionalidade social.

Ao trazerem à tona o absurdo do existente, as vanguardas modernistas desrecalcam aquilo que foi reprimido: "A arte autêntica conhece a expressão do inexpressivo, o choro a que faltam as lágrimas" (Adorno, 1982, p. 138). Se

a arte tem alguma condição de evidenciar algo sobre a realidade social, este algo é justamente o mecanismo, historicamente produzido, que condiciona a sensibilidade e o entendimento e formata nossa compreensão do mundo. No entanto, ao contrário de uma *arte moderna moderada*, que refreia a racionalidade estética e se torna consonante e integrada às relações de produção dominantes, Adorno (1982) defende uma *arte moderna radical* que não apenas entra em conflito com as relações de produção, mas que tende a excluir, na sua própria estética interna, os elementos gastos e os procedimentos técnicos ultrapassados.

A *arte moderna radical* contesta e hostiliza os processos de modernização capitalista a partir dos quais ela emerge. Esse atributo moderno da arte radical de negar e afastar-se da realidade manifesta-se tanto em seus procedimentos experimentais como nos seus princípios formais: a fragmentação, a falta de conclusão, o enigma, a dissonância.

Filosofia e Estética: um diálogo possível e necessário

Da discussão até aqui empreendida, torna-se incontornável a pergunta: existe algum elo entre as proposições adornianas de filosofia e de estética? Em que medida se relacionam a filosofia *crítica* (a filosofia que resiste) e a experiência estética autêntica, concebida a partir da arte moderna radical? Em que a filosofia crítica precisa da experiência estética? Por sua vez, em que a experiência filosófica precisa da arte?

Segundo Valls (2002, p. 156), Adorno posiciona-se em favor de uma *estetização radical da filosofia*, o que significa que a filosofia não só recorre à arte, mas se transforma, ela mesma, em artística. Longe de oferecer uma resposta absoluta, o argumento de Valls conduz a novas indagações: haveria, no pensamento de Adorno, uma simetria entre Filosofia e Estética? Mais precisamente, a Filosofia estaria subsumida à Estética?

Esse conjunto de problemas é por demais polêmico. No campo educacional, Severino (1999) traz implícita em sua reflexão sobre as perspectivas de abordagem da educação no Brasil uma compreensão próxima à de Valls quando afirma que os teóricos da Escola de Frankfurt inspiram educadores a pensar a prioridade da *esteticidade* no pedagógico. Porém, essa interpretação está longe de ser consensual. Pelo contrário, Eagleton (1993, p. 261) observa que "Estetizar a filosofia, no sentido de reduzir a cognição à intuição, está fora de questão para Adorno [...]" e Wiggershaus (2002, p. 682) compartilha posição similar ao afirmar que, em Adorno, não se trata de estetizar a teoria, pois a filosofia e a arte são aliadas na defesa comum da união entre mímesis e razão.

Buck-Morss (1981) lembra que, em seus estudos sobre Kierkegaard de 1933, Adorno rejeitou toda estetização do procedimento filosófico. Essa posição é ratificada na *Dialética Negativa*: "Uma filosofia que imitasse a arte, que

aspirasse a definir-se como obra de arte se eliminaria a si mesma" (Adorno, 1975, p. 23). Conforme Adorno (1975), não há coincidência entre a forma ou o processo construtivo da arte e da filosofia. Cada qual se mantém fiel ao seu conteúdo específico. Por isso, em sentido contrário, também se deve evitar a subsunção da estética à filosofia: "Assim como a estética não deve situar-se na retaguarda da arte, assim também não deve permanecer atrás da filosofia" (Adorno, 1982, p. 378). Portanto, a arte não pode fazer dos conceitos o seu *tema* (Adorno, 2001a, p. 25), ou seja, "[...] traduzir as idéias filosóficas em imagens sensuais" (Adorno, 2001a, p. 23).

Diante de tal constatação, parece pertinente sinalizar uma interdependência entre Filosofia e Arte no pensamento adorniano. Como menciona Duarte (1993), longe de depreciá-la como o fez grande parte da tradição filosófica, desde Platão até a modernidade, Adorno concebe a arte uma experiência de conhecimento. Essa proposição vincula-se à tensão dialética entre mimese e racionalidade na obra de arte. Dessa forma, ele considera que o caráter intuicionista da arte é aporético. Se a arte fosse pura intuição, ela limitar-se-ia à mera empiria, da qual, segundo Adorno, ela procura desviar-se. O mimetismo da arte só sobrevive pela sua antítese, pelo momento racional. É por isso que "A arte é a intuição de algo não-intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito" (Adorno, 1982, p. 115). A arte se opõe ao conceito; mas, para isso, necessita dele.

A arte implica no conhecimento da realidade: "[...] a arte, como forma de conhecimento recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la [...]" (Adorno, 2001b, p. 13). Por isso, análoga à filosofia, a arte remete para o universal, aqui entendido como a coletividade: "O que aparece, mediante o qual a obra de arte ultrapassa de longe o puro sujeito, é a irrupção da sua essência colectiva" (Adorno, 1982, p. 152), que, no entanto, não sacrifica, tampouco reprime, o particular em detrimento de uma ordem gregária. Assim sendo, a relação da obra de arte com o universal é indireta, pois é pela extrema individualização genuína (de seus materiais, de seus problemas, suas formas de se expressar) que a arte é portadora do universal (Adorno, 2001a).

Por mais que algumas características da *arte moderna radical* (fragmento, colagem, diferença, descontinuidade, caoticidade, ensaio, dissonância) sejam defendidas pelos pós-modernos (cf. Harvey, 1992), elas são completamente esvaziadas da significação contestatória que tinham no modernismo das vanguardas. Esses elementos, orientados por uma perspectiva pós-moderna, além de perderem a relação com a universalidade e ficarem colados ao mero aparecer estético, também são destituídos de seu caráter utópico: do devir histórico.

No pós-moderno, tudo passa a ser arte[2]. Na diluição da arte na vida, celebram-se os chamados produtos da indústria cultural sem nenhum pudor (Silva, 2000, p. 71) e, assim, aniquila-se a especificidade do estético como um conhecimento próprio. O relativismo que daí decorre não aceita o que, para Adorno,

era crucial: a autonomia da arte e a existência da diferença entre uma obra de arte rendida à indústria cultural e aquela que resiste à sua mercadorização.

O que se perde, nesse caso, é a tensão dialética entre arte e mercadoria. Mas, se uma obra de arte radical faz parte da indústria cultural, é preciso atentar para o fato de que isso não significa que ela esvazia, de forma plena, seu potencial crítico em face da sociedade administrada. Mesmo sendo produzida e apreciada no interior da cultura industrializada, algumas obras de arte conseguem manter sua aspiração à autonomia.

Duarte (2001, p. 41) acentua que a essência da obra de arte autêntica é aquela que expõe o caráter de expressão da condição humana – com toda sua dor e esperança. Afirma também que em face dessa atitude (2001, p. 41):

> [...] fica praticamente impossível confundir, como querem muitos arautos da "pós-modernidade", uma obra de arte propriamente dita com um produto, ainda que sofisticado, da indústria cultural. Esse último não visa a qualquer *expressão* do tipo mencionado: seu objetivo é o lucro imediato e tão grande quanto possível. Muito diferente é a obra de arte verdadeira, a qual alia, de um modo específico, o aspecto expressivo a uma *construção* adequada, isto é, levando em conta todas as conquistas do respectivo *métier* (Duarte, 2001, p. 41).

Considerações Finais

Este artigo não teve a intenção de esgotar a discussão sobre a relação entre o pós-moderno e a filosofia de Adorno[3], mas se guiou pela posição defendida por Severino de que a Escola de Frankfurt constitui-se na *raiz do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista* na educação. Argumentar que a Teoria Crítica é precursora das vertentes educacionais *arqueogenealógicas*, tal como defende Severino (1999), significa afirmar que os membros dessa tradição lançaram as bases das atuais teses pós-modernas. Em face dessa generalização, a tese de Severino foi problematizada por meio da filosofia do próprio Adorno.

Ademais, autores como Dews (1996, p. 52) consideram que a filosofia adorniana está longe de ser porta-bandeira do pensamento pós-modernista, pois Adorno não compartilha do "[...] ataque autodestrutivo indiscriminado e politicamente ambíguo às estruturas da racionalidade e da modernidade *in totum*". Por mais que Adorno considere a modernidade ambivalente, essa ambivalência só se determina por meio da dialética negativa:

> [...] pois os conflitos da realidade social nunca ficam imobilizados em ambivalências; desenvolvem uma dinâmica destruidora, na qual os opostos se tornam uns nos outros. Adorno não queria conservar a ambivalência, mas, sim, decifrá-la como índice da heteronomia social ainda não superada. Por causa disso, dificilmente acolheria o pós-moderno como trampolim para a autodeterminação individual (Schweppenhäuser, 2003, p. 403).

É fato que a crítica de Adorno ao sujeito moderno é tão ácida quanto àquela que mais tarde realizaram os pós-modernos. Porém, sua filosofia não invoca a abolição pós-moderna do sujeito ou sua fragmentação. Pelo contrário, ela reafirma o ideal de formação do sujeito autoreflexivo, isto é, autônomo e emancipado. Daí porque, para Adorno, isso só é possível na sociedade administrada no momento em que se realiza uma inflexão em direção ao sujeito. Por seu turno, esse ideal compõe o pensamento materialista de Adorno que sustenta a ancoragem da consciência no mundo objetivo, "[...] ao mesmo tempo em que resiste a qualquer tentativa de fundir a dialética do sujeito e do objeto num monismo metafísico" (Dews, 1996, p. 63).

A relação entre filosofia e arte delineada por Adorno manifesta a tensa, mas rica, relação entre *trabalho conceitual* e *não-conceitual*. De um lado, denuncia que a dicotomia entre entendimento e sensibilidade expressa uma espécie de "[...] caricatura do estado de coisas que, no decurso de milênios de divisão do trabalho inscreveu esta divisão na subjetividade" (Adorno, 1982, p. 364). De outro, não exila o irracional para o âmbito estético. Como conhecimento, e por mais que assuma uma forma de expressão específica, a arte possui relação com a verdade, assim como a filosofia: "A filosofia e a arte convergem em seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico" (Adorno, 1982, p. 151). O conteúdo de verdade é a própria história. No entanto, a negatividade filosófica e artística não está em ratificar a realidade histórica, mas em trazer à tona sua irracionalidade e apontar o seu devir.

As perspectivas filosófico-educacionais que resultam do pós-moderno e da filosofia adorniana são díspares, fato que Severino não evidencia em seu texto. O pós-moderno rechaça qualquer alusão a conceitos como *autonomia, crítica, utopia, universalidade* dentre outros. Diferentemente dos autores do pós-moderno, a educação, na perspectiva adorniana, deve perseguir uma formação para a autonomia e emancipação do sujeito: "[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (Adorno, 1995d, p. 183). Resistência à sociedade administrada que *semiforma* indivíduos danificados e avessos à cultura que demanda formas diferenciadas de se lidar com o mundo ordinário cotidiano.

Apesar de suas limitações, Adorno acredita na contribuição da educação escolar nesse processo, uma educação para o esclarecimento e para a emancipação. Se a saída do esclarecimento é a autoconsciência daquilo em que ele se transformou, Adorno indica que o exercício de *elaborar o passado* deve resistir à onipotência da instrumentalização da própria razão à medida que zela pelo seu potencial crítico em relação à realidade e a si mesma.

Pelo exposto, pode-se inferir que talvez seja mais prudente não *classificar* a Teoria Crítica, em particular o pensamento de Adorno, como matriz de qualquer tipo de formulação de um *ideário* pós-moderno. A meu ver, as possíveis

proximidades teóricas entre o pós-moderno e a filosofia de Adorno são frouxas e insuficientes para que se proponha uma afiliação, ou mesmo que se atribua a linhagem do pensamento pós-moderno à Teoria Crítica da Sociedade. Mais do que afinidades temáticas, urge evidenciar o tratamento teórico desses temas. Tentativas de vincular essas perspectivas antitéticas têm grandes possibilidades de se afundarem no *pântano da sofística*. Por isso, uma atitude filosófica mais atenta pode evitar que se caia em uma espécie de *imprecisão teórica* de estabelecer e aceitar tal vinculação.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em maio de 2008.

Notas

1 Artigo apresentado no GT "Filosofia da Educação" da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/2007) que ocorreu na cidade de Caxambu, de 7 a 10 de outubro de 2007.

2 A estetização da vida pode ser observada na constituição daquilo que Debord (1997) descreveu como sociedade do espetáculo, na não distinção entre realidade e simulacro (ficção) (Baudrillard, 1996), na definição de todo conhecimento como uma narrativa sem relação com a objetividade (Lyotard, 2000).

3 Sobre esse assunto, conferir Jameson (2002), Wellmer (1993) e Pensky (1997).

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund**.** A Arte é Alegre? In: PUCCI, B. et al. **Teoria Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba Unimep, 2001b. P. 11-18.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e Emancipação. In:PUCCI, B. et al. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. P. 169-185.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Notas Marginais Sobre Teoria e Práxis. In:PUCCI, B. et al. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a. P. 202-229.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Observações Sobre o Pensamento Filosófico. In: PUCCI, B. et al. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995c. P. 15-25.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da Semicultura**. Araraquara: UNESP, 1992. Mimeo.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teses Sobre Religião e Arte Hoje. In: PUCCI, Bruno et al. **Teoria Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba Unimep, 2001a. P. 19-26.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialectica Negativa**. Madrid: Taurus, 1975.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação Após Auschwitz. In:PUCCI, B. et al. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 119-138.

BACON, F. Aforismos Sobre a Interpretação da Natureza e o Reino do Homem. In: BACON, F. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Vol. 1, p. 13-89.

BAUDRILLARD, J. **O Crime Perfeito**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996.

BUCK-MORSS, S. **Origen de la Dialéctica Negativa**. México: Siglo XXI, 1981.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEWS, P. Adorno, Pós-estruturalismo e a Crítica da Identidade. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: 1996. P. 51-70.

DUARTE, R. **Mímesis e Racionalidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

DUARTE, R. Mundo "Globalizado" e Estetização da Vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. et al. (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: UNIMEP, 2001. P. 27-42.

DUARTE. R. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

EAGLETON, T. **A Ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FREUD, S. **O Mal-estar na Civilização**. São Paulo: Jorge Zahar, 1997.

GAGNEBIN, J. M. Sobre as Relações Entre Ética e Estética no Pensamento de Adorno. In: RAMOS-de-OLIVEIRA, N. et al. (Orgs). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. P. 61-74.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2002.

JAY, M. **As Idéias de Adorno**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-moderna**. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAAR, W. L. Auschwitz e a Dialética de Cultura e Política. In: PUCCI, Bruno et al. (Orgs.). **Tecnologia, Cultura e Formação... Ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 57-74.

MARX, K. **O Capital**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. Vol. 1.

PENSKY, Max. **The Actuality of Adorno**: critical essays on Adorno and the postmodern. New York. State University of New York Press, 1997.

SCHWEPPENHÄUSER, G. A Filosofia Moral Negativa de Theodor W. Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.. 24, n. 83, p. 391-415, ago. 2003.

SEVERINO, A. J. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **O Que é Filosofia da Educação*?*** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 267-328.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALLS, A.L.M. **Estudos de Estética e Filosofia da Arte numa Perspectiva Adorniana**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

WELLMER, Albrecht. **Sobre la Dialéctica da la Modernidad y la Posmodernidad**: la crítica de la razón después de Adorno. Madrid: Visor, 1993.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZUIN, A.A.S. et al. (Orgs.). **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2000.

Robson Loureiro é graduado em filosofia, mestre em filosofia da educação e doutor em educação. Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia do Centro de Educação da UFES (NEPEFIL/CE/UFES).
E-mail: robbsonn@uol.com.br.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1):191-209
jan/abr 2009

Heidegger, o Pós-Moderno e a Educação

Sandra Soares Della Fonte

RESUMO: Heidegger, o Pós-Moderno e a Educação. Neste artigo, indago em que medida a ontologia heideggeriana pode ter inspirado o relativismo ontológico contemporâneo e contribui para a estruturação da agenda pós-moderna na educação. A meu ver, na noção de superação da metafísica, desenvolvida pelo *segundo* Heidegger, configura-se uma ontologia antimaterialista de cuja aversão à objetividade decorre uma desqualificação do conhecimento objetivo, em especial da ciência. Esse é o núcleo central ao qual a agenda pós presta seu tributo e, em vários aspectos, atualiza. Inicialmente, discuto a noção de superação da metafísica em textos heideggerianos. Em seguida, aprecio as aproximações e os distanciamentos entre o pensamento heideggeriano e o pós-moderno. Por fim, discuto os desdobramentos educacionais da apropriação da filosofia do *segundo* Heidegger pela agenda pós.

Palavras-chave*:* **Heidegger, Martin. Ontologia. Educação. Pós-moderno.**

ABSTRACT: Heidegger, Post-Modern Thought and Education. In this paper, I question in what extent Heidegger's philosophy has inspired the contemporary ontological relativism and has contributed to the constitution of the post-modern agenda in education. I consider that in the Heideggerian notion of overcoming metaphysics there is an anti-materialist ontology from which one derives the disqualification of objective knowledge, especially of science. This is the core the post-modern agenda, to which it pays homage to. First, I approach the notion of overcoming metaphysics in many Heidegger's texts. Second, I discuss the kinship and the distance between Heideggerian philosophy and the post-modern agenda. Finally, I point out educational aspects of the appropriation of the later Heidegger's philosophy by the post-modern agenda.

Keywords*:* **Heidegger, Martin. Ontology. Education. Post-modern thought**.

Parcela significativa do debate contemporâneo na área educacional tangencia, de alguma maneira, o tema da modernidade e da herança iluminista e, não raramente, respostas são dadas em uma perspectiva de educação pós-moderna. O termo pós-moderno é de difícil precisão. Ao seguir as proposições de Wood (1999), opto por tratá-lo como uma agenda, composta por uma gama de tendências intelectuais e políticas variadas que surgiram nas últimas décadas a partir das experiências vividas pela intelectualidade de esquerda no Ocidente, em especial a partir da segunda metade do século XX.

A agenda pós-moderna reúne influências e autores diversos. Porém, mesmo quando algumas diferenças são apontadas, não é raro o uso do termo *teorizações pós-críticas* para aglutinar essas formas teóricas discursivas ou para indicar algumas aproximações entre elas (Corazza, 1999; Paraíso, 2004). Sigo essa tendência e proponho pensar, a partir de Wood, o conjunto dessas teorizações como uma agenda que, apesar de envolver diferentes perspectivas, é perpassada por um eixo comum: o ceticismo epistemológico que se nutre da postura ontológica anti-realista e relativista.

Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger são apontados como inspiradores filosóficos da agenda pós-moderna. No entanto, em sua maioria, os escritos educacionais privilegiam Nietzsche nesse processo (Veiga-Neto, 1994; Peters, 2000; Silva, 2001) enquanto a relação do pensamento de Heidegger com a problemática pós-moderna é ainda tímida. Os estudos de filosofia da educação sobre Heidegger são mais marcados pelo enfoque hermenêutico de cunho fenomenológico-existencial (Severino, 1999).

Contudo, ao contrário dessa perspectiva, a filosofia heideggeriana se oferece como instigante fonte filosófica para o pensamento pós-moderno. A meu ver, na noção de "superação da metafísica", desenvolvida pelo chamado *segundo/último* Heidegger,[1] configura-se uma ontologia antimaterialista de cuja aversão à objetividade decorre uma desqualificação do conhecimento objetivo, em especial da ciência. Esse seria o núcleo central ao qual a agenda pós-moderna em geral e também na educação presta seu tributo e, em vários aspectos, atualiza.

Para corroborar essa hipótese, estruturei os argumentos deste artigo em três momentos. No primeiro, discuto a noção de "superação da metafísica" em textos heideggerianos. No segundo, aprecio as aproximações e os distanciamentos entre o pensamento do *segundo* Heidegger e a agenda pós-moderna. Por fim, indago os desdobramentos educacionais da apropriação da filosofia do *segundo* Heidegger pela agenda pós.

Superação da Metafísica em Heidegger

Uma das bases da filosofia de Heidegger diz respeito à diferença entre ser e ente. Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2001a, p. 32) explica: "Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela

maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos". O ente é tudo que é, é tudo que tem ser *sendo* alguma coisa: "O ente são as casas, os homens, as árvores, o Sol, a Terra, todas as coisas [...]" (Heidegger, 1999, p. 203).

Por sua vez, na visão heideggeriana, a metafísica nasce quando se pergunta "por que existe afinal ente e não antes Nada?" (Heidegger, 1991a). Em outras palavras, o que faz com que algo supere e ultrapasse a possibilidade do não-ser e seja? Essa questão que instaura a metafísica pergunta pelo fundamento do ente, o que faz com que ele seja aquilo que é. Assim, "Metafísica é o perguntar além do ente para recuperá-lo, enquanto tal e em sua totalidade, para a compreensão" (Heidegger, 1991a, p. 43).

Para Heidegger, o ser se distingue do ente; ele se faz conhecer pelo ente, mas não é ente. O ser é pressuposto do ente:

> É mister pois, fazer do ser uma ultrapassagem e uma transgressão daquilo que é somente ente. Para pensá-lo adequadamente como ser, é preciso, primeiro e antes de tudo, fazê-lo despir-se da natureza do ente (Beaufret, 1976, p. 85).

Há, em Heidegger, dois sentidos da palavra ser: modo de ser do ente (o que, em cada situação, o ente é); e o fundamento em virtude do qual o ente ganha ser em um determinado contexto conjuntural. O segundo sentido de ser ganha proeminências nas reflexões heideggerianas. Como explica Stein (2002, p. 93), em Heidegger, "Não basta perguntar pelos diversos modos como se dá o ente. Mas o importante é perguntar como é possível o próprio dar-se?". Nessa mesma direção, Sheehan (2001, 2000) explica que o foco central da filosofia heideggeriana não é o ser do ente, mas o ser como o que permite que o ente seja. Heidegger não está interessado no sentido que o ente ganha em cada vivência particular, mas em como é possível que o ente ganhe um sentido de ser e manifeste, assim, a sua verdade em um aparecer. Por isso, Sheehan (2001, 2000) explica que o tema central heideggeriano está naquilo que *dá* ser, no que torna possível qualquer "é" ou "como" (ser *como* isso ou aquilo).

Diferentemente da ciência que é conhecimento ôntico (do ente), a metafísica/filosofia tem a tarefa de "Apreender o ser dos entes e explicar o próprio ser [...]" (Heidegger, 2001a, p. 56). Logo, a questão fundamental da metafísica é a diferença entre ser e ente. O filósofo alemão ainda chama a atenção para o fato de que a ontologia *tradicional* insiste em borrar essa diferença ao *entificar* o ser, isto é, ao tratá-lo, por exemplo, como idéia, substância, *cogito*, vontade de poder ou técnica contemporânea.

Em seus textos do final dos anos 1920 até meados da década de 1930, Heidegger manteve esse sentido positivo de metafísica e a compreendeu como núcleo central da filosofia: ela se debruça sobre o sentido do ser; portanto, a metafísica é ontologia. Nesse momento, ele (1991a) trabalha com o projeto de buscar novos alicerces para a metafísica e admite pensar dentro dela, sem a pretensão de estar fora do seu âmbito ou superá-la.

A expressão "superação da metafísica" surge apenas em seus textos na segunda metade da década de 1930, mais precisamente nos seus cursos sobre

Nietzsche entre 1936 e 1941. Nesse período, Heidegger prolonga e aprofunda, em especial, dois aspectos que já lhe eram familiares: a relação entre Ser[2] e história e a idéia de metafísica como esquecimento do Ser. Contudo, há um elemento que ele abandona e se torna basilar: a pretensão de *refundar* a metafísica.

Em *Ser e Tempo*, Heidegger explica que o sentido do ser só é possível quando há uma compreensão do ser. Por sua vez, o ser humano visto como *Dasein* (ser-aí, também traduzido como ser-no-mundo) é o único ente que só é na medida em que compreende o ser. O *Dasein* aparece como o horizonte para a compreensão do ser em geral, pois o que dá sentido às coisas é um determinado modo de ser do *Dasein* que se singulariza em uma ocupação; é a partir dessa situação singular vivida pelo *Dasein* que o mundo se abre como estrutura de significância e os entes ganham ser. Dessa maneira, é pela análise da estrutura existencial do *Dasein* que é possível abordar a questão do ser.

Heidegger altera essa abordagem na conferência *Sobre a essência da verdade* de 1930, considerada o primeiro texto do *segundo* Heidegger (Stein, 1991). A partir dessa mudança, a relação entre ser humano e Ser fica assim configurada: o Ser é tomado como uma estrutura epocal (não produzida pelo ser humano) que determina a apreensão, sempre em uma experiência singular, da sua verdade (do seu aparecer). Em outros termos, o Ser representa a configuração histórica que determina as formas de agir e pensar de um momento.

O ser humano pertence ao Ser de tal forma que a sua essencialização segue o essencializar-se do Ser. Porém, o Ser carece do ser humano para manifestar a sua verdade e instaurar a abertura na qual os entes são desvelados. Para Heidegger, a dinâmica da verdade do Ser que abarca tanto a pertença do ser humano como a carência do Ser institui a histórica, entendida como acontecer. Por isso, o uso constante da expressão história do Ser (*Geschichte des Seins*) nos cursos sobre Nietzsche.

Dessa relação entre Ser e *Dasein*, chamo atenção para alguns pontos. O primeiro deles diz respeito à versão anti-humanista de Heidegger que se tornou clássica em *Carta sobre o humanismo* e teve seus alicerces nesses argumentos. Após 1930, a abertura desenhada por Heidegger está submetida ao Ser e há uma *despossessão* ou *deposição* do *Dasein* em relação ao Ser (Haar, 1997). A mudança do pensamento heideggeriano conduz, para esse autor, da fenomenologia do *Dasein* à primazia do Ser sobre o ser humano. Por mais que se fale de relação entre Ser e ser humano, o que prevalece, segundo Haar (1997), é uma relação assimétrica. O ser humano é lançado no mundo pelo Ser. Como, para Heidegger, o fenômeno originário da história é a relação entre ser e *Dasein*, a essência de toda história e da própria condição humana reside neste incógnito e misterioso lançamento.

Segundo Wolin (1990, p. 148), ao inflar o Ser e desvalorizar as capacidades humanas, Heidegger modelou a sua *última* filosofia a partir de um profundo anti-humanismo cuja contrapartida foi a "deificação do Ser": o Ser aparece

como uma força suprema e onipotente, um *deus absconditus*. É nesse sentido que, de acordo com Wolin (1990, p. 157), os escritos do último Heidegger constituem uma "filosofia da heteronomia".

A idéia de história do Ser em Heidegger está estreitamente vinculada à noção de *Ereignis*. Em alemão, *ereignen* é acontecer. *Ereignis* é o evento do Ser, é o modo histórico de o Ser aparecer. A idéia é que o Ser se abre como tempo e se configura como mundo, ou seja, espaço, abertura ou clareira (*Lichtung*) no qual há o desvelamento do ente (ou seja, o ente ganha sentido).

Para evitar a expressão "o Ser é" que indicaria a designação de um ente, Heidegger (1991b) afirma que o Ser se dá, ele acontece (*ereignet*). Com isso, ele preserva um aspecto de seus escritos desde *Ser e Tempo*: o laço entre ser e o vivido. Isso significa que, por um lado, na filosofia heideggeriana, há a ruptura entre ser e objetividade visto que o ser é um ato genérico sem substancialidade: o ser torna-se uma forma verbal, ser é *acontecendo*. Por outro lado, essa vivência demanda o ser humano. O *Dasein* é, ao mesmo tempo, aberto pelo Ser e abertura do Ser (Heidegger, 2001a). O ser humano não abre a abertura, não escolhe ser aberto ou não; ele pertence à abertura. Assim, a necessidade da abertura para os entes se manifestarem como entes e o pertencimento do *Dasein* à abertura (ele pertence e é abertura) constituem o *Ereignis* (o acontecer do Ser).

Nesse sentido, mais do que objetar à noção de um *grande* Ser, deificado, e à "filosofia da heteronomia", como faz Wolin (1990), por mais pertinente que isso possa se mostrar, parece-me importante também sublinhar algo que pode minar a intenção anti-subjetivista e anti-humanista de Heidegger: a dependência que ele instala entre ontologia e ser humano. Na filosofia heideggeriana, a questão ontológica traduz-se em *sentido* ou *verdade* do Ser, fato que necessariamente vincula a ontologia à tarefa de compreensão do ser. Assim, a ontologia intima, de modo inevitável, o único ente para quem, segundo Heidegger, compreender o ser lhe é constitutivo: o ser humano. O que subjaz a essa proposição é o que Lukács (2005) denomina de subsunção da ontologia geral (do ser natural) à ontologia da vida humana. Somente ganha ser o que se encontra na esfera da relação humana.

Do ponto de vista do *último* Heidegger, a compreensão não é um produto humano; o ser humano desde sempre se encontra em uma certa compreensão ontológica, configurada e modulada por uma época do Ser. Contudo, sem o ser humano, essa abertura histórica não pode revelar sua verdade. Devido ao entrelaçamento entre Ser e compreensão do ser, Heidegger iguala *status* ontológico ao reconhecimento desse *status* pelo ser humano.

Nessa direção, o ser do ente só é na história, isto é, o ente só ganha ser em um acontecer não estruturado pelo ser humano, mas que demanda a sua presença para ocorrer. Para ser, o ente tem que ser *para nós* em uma experiência vivida. Portanto, como assegura Lukács (1972), a terceira via filosófica, não-materialista e não-idealista, pretendida por Heidegger é um disfarce de posições idealistas subjetivas.

De acordo com Heidegger (1991c), história do Ser quer dizer destino do Ser. Segundo Emmanuel Carneiro Leão (2000, p. 131), "No destino se dispõem estruturas que articulam possibilidades de referência entre ser e ente [...]", ou seja, estabelecem-se as configurações que determinam as formas de agir e pensar de uma época. Nas destinações que o Ser se concede, ele se retém. A constante retenção de si é a característica fundamental do destinar. No *Ereignis*, ao mesmo tempo em que o ser do ente é desvelado, o Ser como configuração histórica que determina as formas de pensar e de agir daquele momento é encoberto.

Com os cursos sobre Nietzsche, o acontecer que desapropria a verdade do Ser é, para Heidegger, a metafísica. O dirigir-se para a verdade do ente em detrimento da verdade do Ser – antes um problema restrito apenas à metafísica *tradicional* – torna-se, a partir dos cursos sobre Nietzsche, um atributo inerente a toda metafísica, ainda entendida como filosofia. Esse esquecimento perdura ao longo de sua história e se traduz na primazia do ente e no abandono do Ser.

Para o *último* Heidegger, a metafísica não é uma doutrina, nem decorre de um erro ou de uma falha humana; ela é um "evento da história do Ser" (Heidegger, 1975, p. 82) no qual o Ser recolhe sua verdade ao ocultamento. A linha mestra dessa análise é um impasse que Heidegger não levantara até então: a metafísica não se autocompreende; ao tratar o Ser como um outro ente (deus, Idéia, *cogito*, vontade de poder, etc.), ela se dirige para a verdade do ente. Dessa forma, para Heidegger, a diferença ontológica entre Ser e ente é inacessível para a metafísica enquanto metafísica. Portanto, em sua perspectiva, para compreender a metafísica, é preciso estar fora dela.

A expressão "superação da metafísica" somente aparece quando o termo metafísica passa por essa mudança no pensamento heideggeriano. Um dos primeiros cuidados de Heidegger ao usar essa expressão foi evitar qualquer aproximação com o sentido hegeliano de superação. Assim, Heidegger preferiu usar o termo *Überwindung* ao invés da *Aufhebung* hegeliana. Por mais que a *Überwindung* possua o sentido de negação, ela não afasta nem resgata o precedente, mas, segundo Heidegger (2000, p. 25), liberta "[...] uma *essência* primevamente *impassível de ser fundada* [...]" e perpassa o superado em sua essência consumada. Portanto, a *Überwindung* envolve uma virada (*Wendung*), o voltar-se sobre a coisa superada e a apreensão de sua determinação própria. Mas ao fazer isso, não se permanece mais junto ao que se quer superar, faz-se um giro (*Windung*) que "[...] transporta para o interior de uma instância tal que não é mais metafísica [...]" (Heidegger, 2000, p. 27).

De acordo com Heidegger (2000), ao adentrar no coração da metafísica, o pensamento retrocede ao impensado da metafísica (a diferença ontológica) e torna, pela primeira vez, esse impensado digno de ser pensado. A superação envolve esse passo de volta ou passo atrás (*Schritt zurück*) que se movimenta, ao mesmo tempo, "[...] para fora da metafísica e para dentro da essência da metafísica" (Heidegger, 1991d, p. 153). No passo de volta, rememora-se a história do Ser.

Para Heidegger, a superação não significa uma alteração de doutrinas e opiniões; ela é história do Ser e diz respeito à mudança histórica da essência do Ser a partir de si mesmo (Heidegger, 2000). Há, assim, uma virada (*Kehre*) decisiva para o interior do Ser e da sua verdade: "[...] um começo totalmente diverso que precisa dar adeus a tudo o que se deu até agora: isto é, que precisa dar adeus à metafísica enquanto tal [...]" (Heidegger, 2000, p. 83). A promessa dessa virada do Ser em sua própria história demanda uma nova atitude do ser humano que o transforma "[...] de *Homo faber*, homem feitor, Senhor da criação e mestre do universo, em Pastor do Ser, aquele que espera" (Pattison, 2000, p. 4). A partir disso, a meu ver, Heidegger procura responder a dois desafios recorrentes em seus escritos finais: o que ocorre com a metafísica com sua superação e o que significa esse "outro começo" que decorre desse evento.

Heidegger (2000) afirma não ser possível ao ser humano saber quando e como será esse evento do Ser, muito menos o porquê dessa virada. Ele (1991d) chega a especular que talvez a metafísica continue dominando sob a forma da técnica moderna ainda por longo tempo. Diante disso, caberia ao ser humano, enquanto aguarda essa nova destinação, preparar a prontidão para essa superação a partir de uma nova relação com o Ser. A tarefa do ser humano é a de guarda, ou seja, ele leva o Ser à linguagem e nela o conserva e protege. A linguagem é a oferta que o Ser se dá e é onde reside a essência humana. Portanto, se a linguagem é a casa do Ser, o ser humano pertence ao Ser ao morar nela.

Se a filosofia é história do Ser que só se essencializa como verdade do ente, ou seja, visto que a filosofia é metafísica (Heidegger, 2000), a superação da metafísica não é um aprimoramento da filosofia, mas o seu fim. Por isso, para Heidegger (2000, p. 128), o pensamento histórico-ontológico está fora de qualquer comparabilidade com a filosofia. Isso significa que, "Com o fim da filosofia, porém, o pensamento não está no fim, mas na ultrapassagem para um outro começo" (Heidegger, 2001b, p. 72).

Quando adota a expressão superação da metafísica, Heidegger entende que, assim como a ciência, a filosofia é incapaz de sair do *discurso sobre* que pretende representar e teorizar o vivido. Entretanto, ele acredita existir um outro pensar que pode corresponder a esse vivido sem esvaziá-lo. Por essa razão, Heidegger também buscou caracterizar o que seria esse outro começo para o pensamento. Em *Carta sobre o humanismo*, ele (1991b) apresenta esse *pensar futuro* em muitas negações: o pensar que questiona a verdade do Ser não é ética tampouco ontologia; não é teórico nem prático; não produz efeito, abandona a subjetividade, é contra o humanismo; é contra o pensar técnico que se põe a serviço do fazer e do operar; não é conceitual, apesar de ser rigoroso.

Porém, a caracterização mais efetiva desse pensar entrelaça-se com a noção de coisa (*Ding*). O pensamento originário se encontra, segundo Heidegger, aquém do pensamento representador ou da distinção entre racional e irracional. Para explicar isso, o filósofo (2001c) observa que os seres humanos lidam

com coisas. Ao contrário do objeto que não existe por si e supõe estar diante do sujeito que o representa, a coisa é o que está mais próximo e não implica, na sua lida, que seja representada como tal. Em termos heideggerianos, ela acontece na interseção da quadratura (*Geviert*): entre o céu e a terra, entre mortais e deuses. Heidegger privilegia, em sua obra nos anos de 1950, essa forma de descrever o mundo como quadratura (quaternidade ou quádruplo) por acreditar que o mundo resiste à sua apreensão por conceitos. Trata-se, segundo Caputo (1993, p. 255), de "[...] uma nova estrutura mítica de enorme força poética". A coisa se doa para os seres humanos que vivem sob o céu, sobre a terra e medem sua condição mortal em referência ao divino.

Assim, Heidegger retoma a proposta da fenomenologia husserliana, porém nos seguintes termos: voltar às coisas mesmas é retornar às coisas antes de elas se tornarem objeto. Heidegger se esforça, portanto, para descobrir esse espaço onde o pensamento representacional é banido. Nesse contexto, ele (2001c, p. 159) acredita que o passo atrás é "[...] o passo que passa de um pensamento, apenas, representativo, isto é, explicativo, para o pensamento meditativo, que pensa o sentido."

Na acepção heideggeriana, a relação originária do ser humano com os entes não se dá pelo conhecimento, pela investigação e descrição de suas propriedades. A vida fática é anterior a toda explicação teórica; a compreensão de ser que nela se dá é implícita, pré-temática, ou seja, irreflexiva. O empreendimento filosófico de Heidegger é delinear um caminho de acesso à dramaturgia da vida na qual se dá a compreensão de ser. Porém, essa tarefa porta, para ele, um problema: como alcançar a experiência existencial, tida como fenômeno originário, singular e pré-teórico, sem fazer teoria? Em outros termos, como tomar esse momento irreflexivo como tema sem perder o caráter originário do vivido, sem esvaziá-lo de sua facticidade com um discurso *sobre* ele?

Como se percebe, o pensar meditativo no *segundo* Heidegger é apresentado como portador da função de *tematizar* a compreensão de ser irreflexiva que se tem na vida cotidiana. Ele próprio não é o vivido, mas se situa, de acordo com o filósofo, antes de qualquer teorização, seja da ciência ou da filosofia. No pensamento heideggeriano, isso significa que este pensar abre mão de qualquer papel de representar a realidade e reconhece que o Ser pode apenas ser experimentado e nunca demonstrado (Guzoni, 1991).

Como uma espécie de "mostrar sem teorizar", o pensar meditativo heideggeriano abarca duas questões significativas: a busca de uma linguagem que corresponda ao *aceno* dado pelo Ser e o silêncio sereno diante do indizível. Pode parecer paradoxal, mas esses dois aspectos entrelaçam-se: procurar uma linguagem que diga o Ser significa, em Heidegger, ir ao encontro de um mostrar não-conceitual, ou seja, um mostrar místico e poético. Nesse caso, a procura de uma linguagem místico-poética implica condenar ao silêncio a consciência cognoscente. Além disso, sendo aquilo com o qual o ser humano lida, sem necessariamente pensá-la como tal, a coisa mostra-se *como* isso ou aquilo.

Prevalece aqui o que Lukács (2005) já apontara em relação ao primeiro Heidegger: a substituição da causalidade pela relação funcional leva a considerar as coisas apenas no seu *como* imediato. O que se evidencia é o desprezo pelo princípio da explicação causal: "[...] Heidegger considera a apreensão puramente cognitiva do real [...] como uma modalidade *deficiente* para apreender o ser" (Tertulian, 1996, p. 89).

Para o *segundo* Heidegger, a entrada do pensamento no *Ereignis* restitui a verdade do Ser: pela primeira vez, constata-se que a sua história move-se no seu autodesvelar e auto-retrair. Mas isso não implica saber o porquê dessa dinâmica; o mais alto grau que se pode saber do Ser é que ele é ininteligível, é enigma e mistério (*Geheimnis*). Eis o ponto máximo a que chega o pensamento preparatório para a superação da metafísica. Para Heidegger, esse reconhecimento pode dar indicações sobre a entrada no experimento propriamente dito de um pensar sereno, meditativo, aberto ao mistério, sem intenção de decifrá-lo e representá-lo. Um pensar obediente e resignado que acalenta a promessa de uma virada do Ser e aguarda a sua vinda. Não se trata apenas da justificação sumária da *autoprostração* do ser humano a um destino que lhe escapa e lhe é superior; o que se diz também é que "[...] nossas ações estariam privadas do menor grau de coerência e de inteligibilidade" (Wolin, 1990, p. 155).

Por fim, cabe observar que, nos textos analisados do *segundo* Heidegger, há duas breves, mas significativas referências que ligam a educação à "superação da metafísica": uma no texto sobre a frase nietzscheana *deus morreu* (Heidegger, 1962), e a outra, no escrito sobre a serenidade (Heidegger, s.d. a). Em seu conjunto, Heidegger (1962, p. 192) faz alusão à *educação do pensar* como uma faceta necessária que prepara a superação da metafísica. Ele esclarece que o pensamento meditativo pode ser seguido por qualquer pessoa, mas ele exige grande esforço e "[...] um treino demorado [...]" (Heidegger, s.d. a, p. 14). Contudo, o cerne da discussão, para Heidegger (1962, p. 192), consiste em encontrar "[...] a forma adequada [...]" desta educação para que ela não descambe nem em investigação, nem em erudição.

Mesmo com o tom lacônico, Heidegger toca o âmago da questão: que forma deve assumir uma educação que deixe de lado a teorização (seja científica ou filosófica)? De minha parte, a pergunta é outra: até que ponto, nos últimos anos, o pensamento educacional contemporâneo não estaria, sob certos aspectos, revitalizando a indagação heideggeriana?

Heidegger e a Agenda Pós-moderna

É possível avaliar a relação entre o pensamento do *segundo* Heidegger e a agenda pós-moderna sob vários aspectos. O ponto de convergência principal está na hermenêutica, compreendida não como procedimento e método que busca a interpretação correta do texto, seu significado imanente, e sim no sen-

tido inaugurado pelo filósofo: a hermenêutica como ontologia. É por essa razão que, na sua intenção de mediar Heidegger e Nietzsche e o pensamento pós-moderno, Vattimo (1988) defende a *ontologia hermenêutica* e apregoa seus pontos essenciais: a recusa da objetividade, a generalização do modelo hermenêutico para todo conhecimento (sintetizada pela máxima que conhecer é interpretar) e o nexo entre ser e linguagem (o estatuto ontológico é conferido pela linguagem).

A recusa da objetividade pelo *segundo* Heidegger é um tema delicado. Ele não chega a declarar, de forma categórica, que a realidade não existe (como o fazem alguns pensadores da agenda pós-moderna, como Baudrillard), mas insiste em seu viés incognoscível (fato que também ocorre em outra parcela dessa agenda). Falar sobre algo externo é, para Heidegger, articular, nessa interpretação, o horizonte de compreensões atemáticas características de uma época do Ser que o *Dasein* desde sempre se encontra. Portanto, o *mundo* é o horizonte intransponível da experiência existencial.

Da *ontologia hermenêutica* decorre um nexo necessário entre ser e linguagem tanto em Heidegger como na agenda pós que se assemelha à mistificação da dialética empreendida por Hegel: tomar a apreensão ideal da vida como um processo de criação do real pelo pensamento. De fato, uma realidade extradiscursiva necessita da prática lingüística para se tornar inteligível, mas isso não significa que a linguagem determina a sua existência objetiva, como induzem a pensar a agenda pós e Heidegger.

Nos escritos do *primeiro* Heidegger, o nexo entre ser e linguagem pode ser percebido na apresentação do mundo como estrutura de significância a partir de um modo de ser do *Dasein*. Como observa Vattimo (1988), o *segundo* Heidegger não chega a dizer que Ser é linguagem, mas continua a acreditar na centralidade da linguagem na elaboração do problema ontológico: a linguagem é a morada do Ser, *locus* da revelação de verdade. No entanto, não é qualquer linguagem que cumpre a função de *dizer* o Ser, razão pela qual Heidegger busca uma linguagem *não-metafísica*.

Em geral, a agenda pós-moderna não se atribui a busca de uma linguagem *originária* como Heidegger, mas não esconde sua euforia com as exercitações lingüísticas, seja na construção de neologismos, na ênfase nas conversações e redescrições (Rorty, 1999) ou mesmo nas ressignificações de expressões já existentes. Essa agenda também não advoga a noção da linguagem como dádiva do Ser, essa estrutura epocal, independente do ser humano, que determina a apreensão, sempre em uma experiência singular, da verdade. Rorty (1999) chega a afirmar que, nas mãos do *segundo* Heidegger, a linguagem é reificada em uma quase-divindade.

Contudo, não descarto que, na agenda pós, os marcos gerais desse argumento são preservados. Em termos historiográficos, o pós-moderno volta-se para os fragmentos que nunca podem ser reunidos, só podem ser investigados de maneira isolada, independentes de sua origem (Ankersmit, 1997). A experiência história é vista, assim, como descontínua e contingente. Essa posição

desconsidera que a realidade possui uma estrutura heterogênea que abarca desde o acaso às conexões causais (Lukács, 1979, p. 105). Há, portanto, um jogo que articula as determinações e tendências decisivas da história e a forma emaranhada na qual elas se efetivam. Portanto, falar de uma configuração histórica, reservada a uma micro-situação, sem apontar esse jogo entre acaso e causalidades sociais[3] é recorrer a um Ser tão misterioso como o de Heidegger.

O contraponto a essa concepção não está em reivindicar uma teleologia histórica que exclua qualquer eventualidade ou incerteza. Pois, se de um lado, a ação humana é sempre teleológica, de outro, esse traço não se estende para a história: "[...] fora do trabalho (da práxis humana) não há qualquer teleologia" (Lukács, s.d. a, p. 6). Portanto, a história não possui um objetivo *a priori* que define seu curso. Suas regularidades e tendências se entrelaçam com acidentalidades.

Em termos de produção do conhecimento, há, na agenda pós-moderna, uma dinâmica que também ocorre em Heidegger: o em-si desaparece e todo mundo natural se torna dependente do ser humano; nesse caso, toda ontologia geral é diluída na ontologia da vida humana. Por sua vez, ao adotar uma concepção abstrata do ser humano, reduzido a uma singularidade vazia que se humaniza por um enigmático lançamento, também se liquida a objetividade social. O esfacelamento da objetividade social e o sentido de irrealidade característico desse movimento esquizofrênico expressam um dos aspectos apontados por Lukács em relação à decadência cultural do ocidente: a subjetivização do real[4]. A dissolução da objetividade em elementos subjetivos não permite demarcar o que é a realidade e os modos de seu conhecimento. Dessa forma, o *status* ontológico é dado pelo conhecer, o que, por sua vez, representa, de acordo com Lukács (s.d. b), a subsunção da ontologia à gnosiologia.

Ao se estabelecer que é pela linguagem que se dá a verdade do Ser, transforma-se o conhecer em uma atividade interpretativa que dispensa qualquer nexo com a objetividade. No *segundo* Heidegger, a linguagem mítica, a poética e a dos pensadores possuem um dizer mais originário que o científico. Heidegger erige a arte como acesso privilegiado à verdade por ela se encontrar fora do âmbito representacional e explicativo. Porém, não há, em seu pensamento, a diluição das fronteiras entre filosofia, ciência e arte. É certo que ele desfaz a distinção entre filosofia e ciência, mas ele não acredita que elas devam funcionar a partir dos parâmetros estéticos; pelo contrário, em sua filosofia última, ele defende que elas devam ser o que são: simplesmente esquecimento do Ser. Não se pode interpretar essa postura como sinal de respeito. Há aí uma desqualificação: a ciência não pensa e isso não mudará. Se a expressão superação da metafísica poderia, em um primeiro momento, sugerir que isso poderia ser alterado, esse horizonte é dissipado; o destino da ciência é ser o que é. Aceitar esse fato consiste em uma das facetas da atitude serena, assim como esperar por uma nova destinação do Ser que oferecerá uma outra história, uma história paralela, incomensurável à própria metafísica que continuará subsistindo.

Na agenda pós, não há oposição da ciência ao mito; pelo contrário, ela é um mito entre outros, é uma narrativa como outra qualquer. Mas a desqualificação da ciência continua. Se se mantém algum tipo de diferenciação entre as narrativas, isso não afeta o relativismo que lhe é decorrente. Mesmo quando se mantém a literatura como um campo narrativo com algumas especificidades, em geral, devido à anulação da objetividade, é o modelo estético que se estende a todo conhecimento.

A aversão à metafísica e o anúncio de um horizonte pós-metafísico em Heidegger se preservam na agenda pós-moderna. No campo educacional, chega-se a encontrar a crítica à *metafísica da presença*, expressão eminentemente heideggeriana, e a se anunciar uma pedagogia pós-metafísica ou pós-crítica (Paraíso, 2004; Silva, 2002). Por mais que a crítica à metafísica esteja presente em filósofos como Nietzsche, os contornos do combate à metafísica da agenda pós-moderna são uma herança eminentemente heideggeriana e derivam da sua noção de superação da metafísica (Derrida, 1986).

No bojo da repulsa à metafísica, o tema da diferença é comum a Heidegger e à agenda pós. Em ambos os casos, o esquecimento da diferença é concebido como a marca da metafísica e do humanismo; advoga-se, assim, um pensamento da diferença que é não-dialético, sem fundamento, sem pretensão de totalidade, circunscrito ao fragmento (Peters, 2000).

Em termos sociais, a diferença é pensada pelo pós-moderno no sentido de uma identidade fragmentária ou de diferenças culturais entre grupos sociais (classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.). Neste aspecto em particular, a discussão *multi* ou *intercultural* dessa agenda entra em total descompasso com Heidegger (s.d. b), que acreditou que o destino da história dependia da Europa, em particular da Alemanha, e defendeu até o final de sua vida o privilégio da língua alemã para o exercício filosófico.

Se fosse necessário avaliar, em linguagem estritamente filosófica, a apropriação de Heidegger pela agenda pós, eu diria, inicialmente, que ela contribui para colocar na ordem do dia um debate clássico na tradição filosófica: a distinção entre o filósofo e o sofista. De maneira mais precisa, essa agenda simboliza, nos dias atuais, a revanche da sofística contra a filosofia. O desprezo do *segundo* Heidegger pela filosofia se estende, sob certa medida, ao pós-moderno, mas, nesse caso, não se trata de condenar a filosofia à sua própria sorte de ser metafísica, mas de eleger, subliminarmente, a sofística como a filosofia pós-metafísica.

Com isso, proclama-se atualmente a ontologia como um efeito do dizer, o discurso como fabricação do real e a impossibilidade de distinguir o falso do verdadeiro (pois tão logo o falso é dito, ele *é* tanto como o verdadeiro). Ou, em um nível mais avançado, apresenta-se a proliferação do discurso a partir de si mesmo como uma espécie de palimpsesto, reivindica-se a ficção, assume-se o estilo oracular, promove-se a descompartimentação dos gêneros discursivos e se anuncia a era da hermenêutica. Aliás, esse é o programa presente na proposta de elaborar a *história sofística da filosofia* de Cassin (2005).

Diante das promessas de benesses do mercado, da proclamação do fim dos projetos revolucionários, do decreto de falência da razão, do predomínio de posturas céticas e relativistas, o efeito sofístico não seria o fim perseguido pelo intelectual deste *novo tempo*? Sob discursos sobre cidadania e participação política, está-se, na verdade, na presença de uma nova versão da sofística que transforma a política na arte da eloqüência e a educação em treinamento retórico sem compromisso com a verdade.

Heidegger, a Agenda Pós e a Educação

Após cotejar a filosofia do *segundo* Heidegger com a agenda pós-moderna, cabe refletir sobre aspectos que relacionem o resultado desse exercício analítico com a agenda pós-moderna na educação. Em que essa apropriação do pensamento do *segundo* Heidegger pela agenda pós afeta o pensamento educacional? Dentre as várias possibilidades de se abordar essa questão, privilegio dois eixos de reflexão: a relação entre a questão do sujeito e a definição da natureza da educação; e a relação entre o conhecimento objetivo e o papel da educação escolar.

A apropriação do pensamento de Heidegger pela agenda pós na educação coloca como problema a noção de sujeito. O tema da subjetividade é central para a educação. O ser humano aprende a se tornar humano e isso só é possível quando assimila as várias objetivações humanas produzidas historicamente em sua estrutura subjetiva. Quando isso ocorre, o ser humano reproduz em si mesmo todas as funções e aptidões criadas historicamente pela humanidade, convertendo-as em capacidades próprias e instaurando a possibilidade de se produzir novas objetivações humanas, novos fenômenos culturais.

A agenda pós afeta a noção de subjetividade, de um lado, por sua aversão ao seu correlato (a objetividade), de outro, por liquidar o horizonte do sujeito como um agente histórico, não importa aqui se se fala de fragmentação ou morte do sujeito. Ao fazer isso, renuncia às noções de autonomia e de uma pedagogia emancipatória, por se acreditar que "A promessa de autonomia reintroduz, pela porta dos fundos, a fantasia de um sujeito soberano no pleno comando de seus atos" (Silva, 2000, p. 2). O anti-humanismo pós-moderno desresponsabiliza, assim, o ser humano do que lhe é mais precioso: o fazer história e o fazer-se na história.

Não se trata apenas de apontar que a agenda pós-moderna desconsidera a constituição histórica e social do ser humano e desfigura a educação do seu caráter de prática que constitui e modifica os sujeitos envolvidos. Trata-se, também, de registrar que, longe de ser uma crítica ao sujeito soberano e absoluto, o pós-moderno é, segundo Duarte (2004, p. 229), a radicalização do fetichismo da individualidade, "[...] a total rendição à individualidade alienada".

A aproximação entre a agenda pós-moderna e Heidegger também acomete a educação em termos de desvalorização do conhecimento objetivo e do papel da escola.

A vida fática é anterior a toda explicação teórica; porém, a derivação da teoria é vista por Heidegger (e isso permanece na agenda pós) como sinal de inferioridade. Guiada por esse pressuposto, mais que favorecer a aquisição do conhecimento, a escola deve enfatizar esse acontecer existencial e eleger o vivido um dos centros da aprendizagem originária. O afastamento permitido em relação ao vivido diz respeito à tarefa que Heidegger perseguiu: aprender a acessar esse vivido sem explicá-lo. Aqui não cabe definir o que pensar, mas limitar o seu alcance. A partir dessa preocupação, proclama-se a necessidade de superação da metafísica e a valorização do não-conceitual e da experiência singular.

O alcance do pensar meditativo fica, portanto, limitado à empiricidade. Empiricidade aqui remete àquela experiência imediata anterior a qualquer teorização. Como mencionado, Heidegger insiste que só podemos fazer a experiência do ser, sendo impossível explicá-lo ou conhecê-lo. Logo, o cotidiano (a esfera da experiência imediata) é o âmbito originário de revelação da verdade do Ser, ou seja, de sua compreensão (e não de seu conhecimento). A compreensão que aí ocorre é irreflexiva e atemática enquanto o conhecimento, como um momento posterior ao vivido, envolve o *discurso sobre* que, para Heidegger, é sempre derivado e objetivador, pois distante da dramaturgia da vida.

Apesar de considerar o cotidiano o âmbito originário de constituição do sentido do ser, Heidegger não faz nenhuma apologia da compreensão que aí se dá (por ele vinculada, em geral, ao modo inautêntico do *Dasein* ou à errância do Ser). Contudo, o seu desprezo por qualquer teorização e a sua afirmação de uma linguagem místico-poética implicam condenar ao silêncio a consciência cognoscível. Nesse aspecto, a contragosto de sua reprovação da experiência cotidiana e imediata, Heidegger reforça (pois deixa intacta) uma ontologia plasmada e circunscrita à empiricidade.

Nestes contornos, a educação se torna prisioneira da realidade empírica, imediata, singular. Esse aprisionamento ocorre em vários sentidos. Um deles refere-se ao fato de o aluno ser visto apenas na sua empiricidade; seus interesses e suas vontades são avaliados somente nesse nível. A questão não é abandonar a dimensão singular ao qual a empiricidade do trabalho educativo escolar remete, mas considerar, como o faz Lukács (s.d. a), que é uma ilusão pensar que a empiricidade dos objetos e situações singulares pode ser compreendida *de per si*. Ao valorizar apenas a expressão imediata dos seus alunos, o professor corre o risco de fomentar as tendências alienantes da prática social cotidiana.

Nesse ponto, encontra-se um outro problema que o aprisionamento ao empírico causa agora em relação ao professor: a sua intervenção torna-se tópica e empiricista e, quando se fala de uma prática pedagógica reflexiva:

> [...] tal 'reflexão', na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas [...], de um 'saber-fazer' pragmático, até mesmo

> criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas do conhecimento. (Moraes; Torriglia, 2003, p. 47).

A retração teórica imanente à ontologia empiricista (comungada por Heidegger e pela agenda pós) e a ideologia anticientífica que dela decorre também impedem de conceber a escola como mediadora entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, ou seja, impossibilita trabalhar na perspectiva de que "[...] o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e político" (Duarte, 1996, p. 58). Isso ocorre porque a escola é mantida cativa na mera aculturação.

Contudo, de fato, esvazia-se a educação escolar da maioria enquanto se aperfeiçoa e aprimora aquela dirigida para a educação das elites. Sob o capitalismo, a eficiência da escola destinada aos trabalhadores ocorre quando ela não cumpre o seu papel e nega o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado ou o oferece de forma deteriorada. Restringir o acesso ao saber elaborado só aumenta a desigualdade social e obstrui a possibilidade de uma relação consciente com a vida.

Há que se reconhecer, portanto, que o fortalecimento, no pensamento educacional brasileiro, de uma ontologia velada, estreitamente vinculada ao domínio prático-imediato, cumpre uma função social específica: contribuir para a sustentação de modos de agir, pensar e sentir relevantes para o capital, pois se reduzem ao âmbito pragmático, da mera operacionalização dos meios para se atingir os objetivos dados. Trata-se, nesse sentido, de alimentar crenças e fomentar ações manipulatórias que sejam úteis à medida que adéquam os meios diante dos interesses hegemônicos. Por isso, a atual permanência de uma ontologia plasmada no empírico tem raízes nas necessidades sociais dominantes: "[...] a manipulação tornou-se, de modo especial na economia, um fator decisivo para a reprodução do capitalismo atual e, a partir deste ponto, irradiou-se para todos os campos da práxis social" (Lukács, s.d. b, p. 31).

Assim, não é difícil perceber que a agenda pós revela-se como um componente ideológico do capitalismo contemporâneo. Por mais que alguns intelectuais dessa agenda mostrem desconforto com facetas do viver sob o capitalismo, aqui se repete o que Lukács (2005) já apontara em relação a Heidegger: a repulsa e a contestação apenas confirmam a inutilidade da própria rejeição e, por isso, conclamam para o render-se ao capitalismo. É por essa razão que a luta contra o estranhamento engendrado pelas relações capitalistas também se passa pela intolerância contra a desqualificação do saber e da escola.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em outubro de 2008.

Notas

1 Em termos gerais, o mais comum é distinguir dois momentos na carreira de Heidegger. Tal divisão de sua obra foi celebrizada pelo norte-americano William J. Richardson (2003) na década de 1960. Assim, o Heidegger I ou o primeiro Heidegger refere-se aos textos precedentes a Ser e Tempo, mas que tiveram neste livro sua síntese com a proposta de uma "analítica existencial"; já o Heidegger II ou último Heidegger representa o momento de reformulação de sua filosofia e de afastamento do projeto de uma "analítica existencial".

2 A partir dos anos 1930, Heidegger passou a usar a grafia antiga do verbo ser em alemão (Seyn) ou o verbo ser tachado (Sein) para indicar o que possibilita o ser do ente em contraposição ao modo de ser do ente como ente. Na língua portuguesa, essa alteração gráfica tem sido traduzida de diversas formas: de um lado, o "ser" (em minúsculo) é o modo de ser do ente como ente; de outro, o "Ser" (em maiúsculo) ou "seer" é o fundamento de possibilidade do ser do ente. Sigo a distinção heideggeriana pela diferenciação da inicial do verbo ser em maiúscula e minúscula.

3 Lukács (s.d. a) diferencia as causalidades da natureza que são espontâneas das causalidades sociais, postas em movimento pelo ser humano. É certo que as ações humanas se dão pelo acaso e pela casualidade, mas também envolvem regularidades e tendências que remetem às relações/conexões dos diversos fenômenos sociais. Os eventos sociais possuem causalidades à medida que são determinados pelos processos e conexões nos quais se encontram inseridos. Por isso, pode-se admitir que a história possui causas necessárias, embora nunca suficientes, pois, segundo Thompson (1981, p. 48), "[...] as 'leis' (ou como prefiro, a lógica ou as pressões) do processo social e econômico estão sendo continuamente infringidas pelas contingências, de modo que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais [...]"

4 Não se trata aqui de atribuir à subjetivação a causa da decadência cultural do ocidente. A posição de Lukács é bastante distinta. Ele (1991) identifica que a crise social na qual passa o capitalismo de seu tempo determina (e é reforçada por) um processo de decadência da cultura. A partir dessa base histórico-social, esse declínio apresenta-se como um fenômeno complexo com muitas características, sendo o anti-realismo e o subjetivismo seus traços primordiais.

Referências

ANKERSMIT, Frank. Historiography and Postmodernism. In: JENKINS, Keith (Org.). **The Postmodern History Reader**. London; New York: Routledge, 1997. P. 277-297.

BEAUFRET, Jean. **Introdução às Filosofias da Existência**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

CAPUTO, John. **Desmistificando Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

CASSIN, Barbara. **O Efeito Sofístico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo Como Modo de Subjetivação do Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (22. : 1999 : Caxambu). **Anais**. Caxambu: ANPED, 1999. GT 12 - Currículo.

DERRIDA, Jacques. Del Materialismo no Dialéctico. [entrevista com Kadhim Jihad], **Culturas**, 69, p. III-V, 3 ago. 1986. 8f. Disponível em: <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/materi alismo.htm>. Acesso em: 22 fev. 2006.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 219-242.

GUZONI, Alfredo. Protocolo do Seminário Sobre a Conferência "Tempo e Ser". In: HEIDEGGER, Martin. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. P. 221-241.

HAAR, Michel. **Heidegger e a Essência do Homem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Carta Sobre o Humanismo**. São Paulo: Moraes, 1991b.

HEIDEGGER, Martin. A Coisa. In: _____. **Ensaios e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001c. P. 143-160.

HEIDEGGER, Martin. A Constituição Onto-teológica da Metafísica. In: _____. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991d. P. 149-162.

HEIDEGGER, Martin. **Introducción a la Filosofía**. Madrid: Cátedra, 1999.

HEIDEGGER, Martin. Le Mot de Nietzsche "Dieu est Mort". In: _____. **Chemins Qui ne Mènent Nulle Part**. Paris: Gallimard, 1962. P. 173-219.

HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

HEIDEGGER, Martin. Que é Metafísica? In: _____. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991a. P. 25-63.

HEIDEGGER, Martin. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991d. P. 149-162.

HEIDEGGER, Martin. **Seminários de Zollikon**. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2001a.

HEIDEGGER, Martin. A Superação da Metafísica. In: _____. **Ensaios e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001b. P. 61-86.

HEIDEGGER, Martin. Tempo e Ser. In: _____. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991c. P. 203-219.

HEIDEGGER, Martin. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, s.d. a.

HEIDEGGER, Martin: entrevistado por *Der Spiegel*. In: FEDIER, François (Org.). **Escritos políticos**: 1933-1966. Tradução de: José Pedro Cabrea. Lisboa: Instituto Piaget, s.d. b. P. 215-244.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a Pensar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Vol.1.

LUKÁCS, Georg. **El Asalto a la Razón**. 3. ed. Barcelona; México: Grijalbo, 1972

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo**. Tradução de: Maria Izabel Porto de Souza. 2005. 23 p. (Texto digitado). SIM

LUKÁCS, Georg. **Neopositivismo**. Tradução de: Mário Duayer. 19 p. s.d. b (Versão preliminar)

LUKÁCS, Georg. **Realismo Crítico Hoje**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 1991.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **O Trabalho**. Tradução de: Ivo Tonet. UFAL. 64 p. s.d. a. (Texto digitado). SIM

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia. Sentidos do S*er* Docente e da Construção de Seu Conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às Avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 45-60.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.

PATTISON, George. **The Later Heidegger**. London: Routledge, 2000.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RICHARDSON, William. **Through Phenomenology to Thought**. New York: Fordhan University Press, 2003.

RORTY, Richard. **Ensaios Sobre Heidegger e Outros**: escritos filosóficos 2. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **O Que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 267-328.

SHEEHAN, Thomas. Kehre and Ereignis: a prolegomenon to introduction to metaphysics. In: POLT, Richard; FRIED, Gregory (Orgs.). **A Companion to Heidegger's**: introduction to metaphysics. New Haven; London: Yale University Press, 2000. P. 3-16. Disponível em: <www.standford.edu/dept /relstud/faculty/sheehan/pdf/00-kehre.PDF>. Acesso em: 30 jun. 2005.

SHEEHAN, Thomas. A Paradigm Shift in Heidegger Research. **Continental Philosophy Review***,* v. 34, n. 2, p. 183-202, 2001. 23 p. Disponível em: <http://www.stanford.edu/dept/relstud/faculty/sheehan/pdf/para d.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SHEEHAN, Thomas. Dr. Nietzsche, curriculista: com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (24. : 2001 : Caxambu). **Anais**. Caxambu: ANPED, 2001.

SHEEHAN, Thomas. **Um Manifesto Pós-estruturalista Para a Educação**. 2000. 4 p. (Texto Digitado).

STEIN, Ernildo. Nota Introdutória. In: HEIDEGGER, M. **Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. P. 3-5.

STEIN, Ernildo. **Pensar é Pensar a Diferença**: filosofia e conhecimento empírico. Ijuí: Unijuí, 2002.

TERTULIAN, Nicolas. Conceito de Alienação em Heidegger e Lukács. **Práxis**, Belo Horizonte, p. 82-98, jan./maio 1996.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erro**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VATTIMO, Gianni. **As Aventuras da Diferença**. Lisboa: Edições 70, 1988.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Sociologia da Educação e Michel Foucault. In: REUNIÃO ANUAL ANPED (17. : 1994 : Caxambu) **Anais**... Caxambu: ANPED, 1994. 14 p.

WOLIN, Richard. **The Politics of Being**. New York: Columbia University Press, 1990.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em Defesa da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. P. 7-22.

Sandra Soares Della Fonte é professora da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: sdellafonte@uol.com.br

Infância, Subjetividade e Pluralidade no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico[1]

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1):211-226
jan/abr 2009

Vilmar Alves Pereira

RESUMO - Infância, Subjetividade e Pluralidade no Contexto do Pensamento Pós-Metafísico. A modernidade tomou as crianças como seres históricos, que viviam em determinadas condições e circunstâncias sociais singulares e, almejando dar maior e melhor especificidade para essa etapa da vida, construiu noções, conceitos, imagens denominadas de infância. O estudo de doutorado que fizemos demonstrou a estreita vinculação do conceito de infância associada à figura do sujeito na modernidade. Há entre ambos uma relação de interdependência, ou seja, a infância é uma etapa necessária na direção do alcance do sujeito adulto. Indicamos, ao longo da pesquisa, que esses conceitos participam de um horizonte maior denominado modelo metafísico. A crítica a essas duas categorias demonstra uma enorme dificuldade em se legitimar no contexto do pensamento pós-metafísico. Afirmamos, em outro momento, que a infância é plural, mas o que isso significa? Como fica a infância nesse novo arranjo é o que pretendemos apresentar neste artigo. O estudo também apresenta dez pontos de confluências para pensarmos a infância.

Palavras-chave: **Infância. Subjetividade. Pluralidade. Pensamento pós-metafísico**.

ABSTRACT - Childhood, Subjectivity and Plurality in the Context of the Post-metaphysic Thought. Modernity has considered children as historical subjects, who lived under unique, specific conditions and social circumstances, and aiming to characterize better this period of life, has been building up notions, concepts and images which are called childhood. The doctorate research we have conducted has showed the close bond between the concepts of childhood and subject idea in modernity. There is an interdependence relation between them and childhood is a necessary step forward toward adult life. This research has indicated that these concepts are part of a wider horizon called metaphysic model. Critique to these two categories shows how difficult it is to legitimate them in the post-metaphysic thought. We have affirmed before that childhood is plural, and now we ask what does it mean. How childhood is understood under these new circumstances is what we intend to discuss with this paper. This paper also presents ten confluent aspects to think about childhood.

Keywords: **Childhood. Subjectivity. Plurality. Post-metaphysic Thought.**

Infância e Pluralidade

Um dos pontos de clivagem do pensamento metafísico foi a capacidade de buscar a unidade e a identidade a partir de estratégias que visavam reunir em si todas as condições para a apreensão da realidade. Buscava-se, com isso, a unidade do todo, que negava qualquer forma de multiplicidade:

> Caracteriza-se como "metafísico" o pensamento de um idealismo filosófico que se origina em Platão, passando por Plotino e o neoplatonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibnez, chegando até Kant, Schelling e Hegel. É, conforme já apontamos o modelo que prima pelo pensamento da identidade, da busca de explicar a origem e a essência em cada ser; da restrição do múltiplo ao uno, das bases idealistas que pretendem explicar o ser desde Platão; da ordem fundadora da unidade que subjaz como essência dos fenômenos e da idéia de hierarquização dos conceitos de Platão. Esse modelo atribui um lugar privilegiado à filosofia e à teoria que, transcendendo a prática, pretendem explicar esses saberes transcendentais (Habermas, 1990, p.38-40).

As leituras que apresentamos da infância na modernidade, associadas a esse modelo, apontam para concepções de infância em que esse elemento unificador é comum. Ou seja, o que identifica a infância moderna, em linhas gerais, é o seu estágio de fragilidade, dependência, necessidade de ser educada, estágio de inferioridade.

O estudo que fizemos aponta para a necessidade de ruptura de um fundamento absoluto. Podemos afirmar que, no contexto do pensamento pós-metafísico, a infância assume outras interpretações. Ou seja, não é mais possível atualmente, nas múltiplas formas de vida, falarmos em infância a partir de concepções prévias que, pelos processos de subjetivação, pretenderam dizer, definir ou engessar as infâncias dentro de uma única roupagem. Para fundamentar nossa crítica, partimos da localização do pensamento pós-metafísico que considera os seguintes pressupostos:

> A queda de um pensamento totalizador, voltado para o uno e para o todo, questionado por um novo tipo de racionalidade metódica, sobretudo pelo método experimental das ciências; os conceitos tradicionais foram submetidos à destranscendentalização e a consciência histórica trouxe a emergência da finitude; o surgimento da filosofia da linguagem em oposição à filosofia da consciência e ao modo objetificador da ciência e da técnica; a relevância dos contextos cotidianos do agir, invertendo a relação do primado teoria-prática (Habermas, 2002, p.43).

Ao identificar a infância a partir de uma única matriz, a modernidade esqueceu-se do seu caráter de multiplicidade e da singularidade das condições próprias de cada contexto, negando qualquer forma de pluralidade. Ao apontar para o reconhecimento das diferentes perspectivas e para o esfacelamento dessa unidade, o pensamento pós-metafísico pôde trazer à leitura da infância outro

significado, que seja sensível a dimensões desse vir-a-ser na medida em que não aponta para acepções monistas e engessadas de infância. No entanto, é aqui que pode residir um perigo: trata-se do risco de cairmos num profundo relativismo. O referido relativismo, como veremos, é resultado, justamente, das insuficiências de diversas tentativas modernas que pretenderam apresentar soluções e fórmulas prontas aos conceitos investigados, e demonstramos que elas não dão mais conta de promoverem uma explicação sintonizada com os novos contextos educacionais que reivindicam concepções condizentes com novas demandas que emergem do mundo prático.

Pode parecer, num primeiro momento, paradoxal, mas é nesse ponto que a noção de consenso habermasiano pode contribuir como horizonte para uma nova leitura da infância.

> A idéia de consenso em Habermas está associada diretamente a sua teoria da verdade. Ou seja, o significado de verdade define-se no seu interior como consenso. Mas como se chega a ele? Na ação comunicativa diária pressupomos pretensões de validade que são dadas por aceitas, isto é, não são questionadas. É só quando uma pretensão de validade torna-se problemática que se pedem as razões pelas quais ela deve ser aceita. Senão estas razões ficam como ocultas, mas a disposição, caso se exija sua representação. Quando as razões devem ser apresentadas passa-se, então, para o que Habermas chama de discurso. No discurso distinguimos entre questões de gênese (constituição da experiência) e questões de justificação (verdade). Trata-se desta última. No discurso o único móvel que deve determinar o seu desenrolar é o "desejo" sério de chegar a um entendimento, a um acordo. Não um acordo faticamente estabelecido pelos participantes efetivos naquele discurso, mas um acordo onde devem ser consideradas as razões de todos os participantes potenciais do discurso. A partir disso, estabelece-se um consenso válido para todos os seres racionais. [...] O que gera o consenso é própria cadeia dos atos de fala que aparece como justificados. O consenso não é um método de obtenção da verdade, mas caracteriza a natureza da própria pretensão de validade que está na dimensão pragmática [...]. Tal consenso só tem validade se for obtido sem qualquer tipo de coação (Dutra, 2005. p.125-131).

A idéia de consenso pode se tornar efetiva para compreendermos que a educação necessita de um conjunto de categorias orientadoras da ação pedagógica. Justamente nessa perspectiva é que uma filosofia que pretenda articular unidade e pluralidade pode iluminar nossa compreensão do momento em que se desestabilizam os conceitos originários da tradição metafísica. De acordo com Hermann (2004), não havendo a busca de consensos mínimos, ficam indefinidos os critérios para se estabelecer um núcleo comum de orientações normativas para discutirmos que educação de infância almejamos.

Associada à questão da infância, a pluralidade manifesta-se de diversas maneiras, mas, sobretudo, mediante as dificuldades que encontramos em fazer valer as normas morais de validade universal já existentes para se discutir a infância. É aqui que surgem as formas relativistas apresentando a força dos

princípios culturais e dos contextos históricos culturais que abrem múltiplas e diferentes possibilidades e entendimentos da infância, que não é mais única, mas profundamente plural. Acenam também para o fato de que, ignorando essa pluralidade, a modernidade esqueceu as crianças em suas condições históricas.

Não se trata aqui de um discurso piegas entre aqueles que reconhecem a pluralidade e aqueles que a ela são contrários. No entanto, temos que ter clareza que, ao reconhecermos a pluralidade de formas de vida, somos lançados para fora daquela infância romântica que contemplamos nos poemas e nos enredos modernos. Esse reconhecimento traz em seu bojo algumas exigências. Essas exigências estão indicadas pelo contextualismo por um lado e pela força que a linguagem exerce nesses contextos por outro. O contextualismo indica e sugere infâncias com especificidades, necessidades e vozes próprias, tendo por referência seus arranjos existenciais. Não há mais como reprimir essa pluralidade de formas. A linguagem está dada desde já e permite novas expressões da infância. Não se trata de criarmos novas categorias, mas de permitirmos que a infância se expresse a partir de cada contexto.

Reivindicando as diferenças, podemos reafirmar que a infância é profundamente plural. As faces que assume estão associadas com a relevância dos contextos cotidianos enraizados nas experiências do mundo prático. Essa referência aponta para infâncias plurais e múltiplas. Nesse sentido, se tomarmos por norte o contexto brasileiro, por exemplo, fica muito fácil perceber as gritantes diferenças entre uma infância que busca ser reconhecida na metade sul do Rio Grande do Sul, com diversas ocorrências de mortalidade infantil, com a infância do município de Bento Gonçalves na região nordeste do mesmo estado, onde se tem uma das menores taxas de analfabetismo do país. Essa equação torna-se impossível se tomarmos por referência a relação da infância vivida no centro em comparação à infância vivida nas grandes periferias.

Quando afirmamos que a infância é plural, sugerimos também uma nova hermenêutica na busca de compreensão da infância. Talvez aqui o empenho, como já afirmamos, não seja mais no sentido de definir e dizer a infância, mas em permitir que ela se expresse nas suas múltiplas formas. Isso passa pelo abandono da perspectiva metafísica, preocupada em definir a essência dos fenômenos, para uma concepção mais alargada que entende que a infância já se encontra aí, e que a tradição filosófica moderna, ao defini-la (pela racionalidade objetivadora), engessou-a em conceitos que não permitem a sua expressividade.

Também não se trata de uma postura salvacionista da infância, legada como inocente e pura, ou de uma infância estigmatizada, que necessita ser burilada. Ao contrário, com a destranscendentalização dos conceitos tradicionais, a idéia de perenidade também está sob suspeita e, nesse novo *lócus*, desvela-se a infância como finita e limitada há um tempo e período, linguagem e arranjo histórico. O que eclode dessa mudança é a destranscendentalização de um conceito que atravessa a filosofia e a pedagogia moderna.

É sabido que nesse novo contexto, como conseqüência da filosofia da linguagem em oposição à filosofia da consciência e ao modo objetivador da ciência e da técnica, a infância conquista novas garantias: maior expressividade, interação, e rompe, também, com a relação sujeito-objeto. Aos poucos, a partir das experiências oriundas do mundo da vida, a infância pode colocar nos novos cenários pedagógicos as questões trazidas do seu mundo da vida, participando, gradativamente, de processos intersubjetivos.

Ao pluralizar a infância, ocorre maior e melhor compreensão dessa etapa e, ao mesmo tempo, são criados novos desafios aos múltiplos contextos que a ela se relacionam. Não se trata mais agora de retroceder a uma definição apriorística de infância, mas de autorizar que ela possa se expressar nas suas singularidades.

Abre-se com isso o questionamento: o modelo de educação atual está preparado para essas acepções de infantil? Temos condições de enfrentar pedagogicamente essas novas exigências? Vale lembrar que essas exigências não foram inventadas, mas já estavam, desde há muito, em nossos contextos, apenas nós é que não as percebíamos.

A pluralidade é uma categoria que refuta o caráter unitário quando esse é dado de forma *a priori*, rompendo com as diversas concepções preexistentes de vida e do mundo, consideradas imutáveis e eternas. Diferente disso, aponta para o transitório. Com referência à infância, no contexto de pensamento pós-metafisico, essa exigência é ainda maior.

O individualismo e os exageros da ciência objetivadora restringiram o potencial da pluralidade. Hoje, num outro contexto, é permitido novamente defender a pluralização no universo infantil reconhecendo as diferenças por um lado e, por outro, buscando a validade dos direitos já legitimados sobre a infância. Parece paradoxal, mas o que estamos apontando é a possibilidade de mantermos direitos que emanaram de outros contextos, mas que podem ser continuamente revisados e interpretados à luz de novas exigências, apontadas tanto no plano teórico, quanto no plano prático. Vale lembrar apenas os graves índices de trabalho e prostituição infantil no cenário brasileiro.

A infância já não é mais dependente de tutela, nem é objeto. Ao contrário, já se aponta para a educação da infância sobre outros indicativos. No caso brasileiro, houve contribuições importantes que permitiram, gradativamente, esse olhar plural do infantil. Como a infância começa a ganhar destaque, o estado brasileiro a reconhece em algumas dimensões: assistencialista, dadas às necessidades dos contextos; a criança cidadã, na linha de que as "crianças são o futuro da sociedade"; as crianças como seres de direitos (ECA, PCNI), por meio da criação de um corpo de conhecimento e procedimentos especializado na defesa da infância; e também a fase do atendimento às crianças.

Efetivamente, essas legislações não atendem às crianças brasileiras naquilo a que se propuseram. Elas apontam para garantias fundamentais. Contudo, a força dos contextos onde nossas crianças encontram-se desde já sugere legislações que mudem o foco do ordenamento para o entendimento. No bojo das atuais legislações, estão os princípios da tradição metafísica, que nem sempre conseguem dar

conta de novas demandas emergentes. Desse modo, algumas questões permanecem em aberto: como reconhecer a pluralidade se, no fundo, a intenção da racionalidade sistêmica vigente consiste na sustentação da mão-de-obra para o mercado de trabalho? O modelo predominante foi o de atendimento à infância, que se tornou elitista. A pluralidade, nos moldes do pensamento pós-metafísico, visa romper também com esse modelo hegemônico que sustenta as políticas públicas na educação infantil com o velho slogan: "toda criança na escola". Apenas incluir quantitativamente não significa reconhecer as diferenças. O todo, nesse caso, não considera as diferentes dificuldades por elas vivenciadas.

Já o pensamento pós-metafísico, ao buscar conceber as infâncias no plural, reconhece multiplicidade de formas sem aquela necessidade de remetermos sempre a uma origem no singular. Esse dado nos sugere que podemos conceber as crianças de várias formas, com suas diferentes faces e que já não podemos mais falar em infância, mas infâncias. E o que isso significa na prática?

Significa que temos que redefinir as nossas formas de compreender as infâncias. A dificuldade que tivemos vem desde a busca do primeiro princípio que os gregos tanto almejavam, visando superar as múltiplas formas de explicar a realidade através dos enredos e explicações míticas. A razão, como identificam os autores da Dialética do Esclarecimento, já nasce debilitada. Ela traz em si a idéia de domínio. Essa mesma racionalidade, quando empenhada em descrever a infância, restringe-a de forma violenta, como vimos a partir do referencial adorniano.

A perspectiva idealista de descrever a infância, a partir da necessidade de reduzir tudo ao uno, desvaloriza as crianças nas suas formas, imagens e culturas próprias e cria estereótipos e endereçamentos. Esses endereçamentos conseguem generalizar algumas determinações ao universo infantil.

No contexto pós-metafísico, não há mais essa leitura que privilegia de forma dualista as dimensões do saber. Quanto à infância, o que podemos afirmar é que tanto as condições das vivências cotidianas das crianças quanto às definições conceituais não merecem privilégio algum, pois, no universo da linguagem, o ser se manifesta e se constitui de várias formas.

Não querendo restringir essa abertura que tanto reivindicamos pelo reconhecimento das múltiplas faces da infância, mas também tendo cuidado para não cairmos na lógica de um pensamento de que "tudo é permitido" e tendo a consciência de que "uma razão única se tornou inaceitável", como afirma Kettner (1996, p.8), procuramos apresentar a seguir algumas referências que no contexto atual estão consensuadas.

Pontos de Confluências sobre as Infâncias

Considerando todo o empuxo que a pluralidade sugere ao conceito de infância, uma filosofia da infância no contexto do pensamento pós-metafísico permite visualizar que as diferentes demarcações teóricas apontam em seu

conjunto para algumas confluências que não são de exclusividade da filosofia, mas que tangenciam o terreno da sociologia, psicologia, antropologia e da teoria da educação. Esse conjunto indica alguns marcos que nos permitem visualizar a infância nas suas diferenças. Ao apresentarmos, a seguir, dez pontos de confluências para a leitura da infância, não estamos pretendendo restringir a sua multiplicidade, mas apontar possíveis consensos resultados deste estudo:

1 a infância deve ser estudada como uma categoria histórica e se constitui num tempo e espaço específico. Essa proposição derruba aquela noção metafísica de uma infância de bases idealistas que, em muitos casos, não serve para interpretar os diferentes contextos em que as crianças se encontram inseridas. A sugestão de Habermas (2002) é que a consciência transcendental (portadora de sentido) deve concretizar-se na prática do mundo da vida, adquirindo carne e sangue em encarnações históricas. Como um dos representantes do pensamento pós-metafísico, pode-se inferir dessa concepção uma leitura da infância cujo referencial é o seu mundo prático. Como histórica, vivida em cada criança, a infância sugere o abandono da perspectiva metafísica e uma nova compreensão vinculada em cada tempo e contexto, abrindo, desse modo, nosso olhar para novas interpretações da infância;

2 a infância deve estar orientada por uma outra noção de racionalidade. O pensamento pós-metafísico ao apontar, com Habermas (2002), para a destranscendentalização da razão, sugere a possibilidade de um olhar para a infância que pode se constituir tendo como referência o horizonte lingüístico. Nesse sentido, o foco de compreensão da infância ocorre a partir dessa mudança que situa a razão endeusada e abstrata nos campos que lhes são próprios. Daí a possibilidade de um olhar para a infância, tendo como pano de fundo o mundo prático pré-reflexivo. Desse novo horizonte pode emergir, sem dúvida, um novo saber, afinal, como afirma Habermas em Pensamento Pós-Metafísico, nossas realizações cognitivas emergem desse mundo. De fato, nisso reside a inversão clássica entre teoria e prática. Acreditamos que ela pode, além de promover maior aproximação das culturas especializadas, oferecer novas interpretações da infância coadunada aos modos práticos de vida. Essa inversão pode também contribuir para o entendimento das patologias e debilidades sociais, que hoje se tornam cada vez mais visíveis. Como sabemos, a infância não se situa fora desse contexto. A racionalidade comunicativa pode permitir não só o entendimento das fragilidades da acepção moderna de infância como apontar para o alargamento dessa compreensão;

3 é necessária a liberação do potencial comunicativo reprimido da infância. A noção de infância como declinação de infante (como aquele que não fala) é, fundamentalmente, metafísica. A defesa e a tentativa de liberação do potencial comunicativo reprimido podem nos sugerir (a partir do diagnóstico que fizemos da infância nos moldes modernos) o reconhecimento das crianças como seres que possuem voz e desejos próprios. Em seu nível, estabelecem diálogos com o adulto liberando o potencial comunicativo intrínseco nesse universo, pois, como afirma Habermas (2002), a linguagem substitui a relação sujeito-objeto pela

relação sujeito-sujeito, em que os envolvidos se entendem sobre algo e se manifestam como recusa a qualquer forma de objetivismo. No entanto, é necessário afirmar que o diálogo aqui reconhecido, criança-adulto, não está no nível sugerido por Habermas. A criança participa desse processo como participante do mundo da vida. Vale lembrar que, num nível de argumentação habermasiana, esse diálogo sobre o reconhecimento das crianças (com voz) pelos participantes do discurso permite a inversão da relação subjugadora adulto-criança, na qual apenas o adulto possui voz. A infância, não sendo mais concebida a partir da relação objetivadora, é liberada em suas potencialidades e adquire espaço e voz nesse debate por meio das demandas (situações-problema) que as crianças trazem do mundo da vida. No contexto do pensamento pós-metafísico, a infância (dentro de sua especificidade), desde já, se encontra num universo onde a linguagem já está dada como condição para sua expressividade, sem coação, mas como instrumento de mediação. Acreditamos que uma leitura de infância contextualizada com o nosso tempo deve permitir, em cada contexto, a liberação desse potencial, possibilitando-nos inclusive outras aprendizagens sobre o universo infantil. Esse aprendizado pode ocorrer no nível do debate entre adultos que buscam legitimar novos entendimentos sobre o universo infantil, trazendo contribuições para novas interpretações das crianças nos cenários atuais. Isso contribui também para rompermos com a compreensão da criança passiva que apenas obedece e escuta;

4 o reconhecimento e a denúncia das intervenções do mundo do sistema no universo infantil. Uma leitura filosófica da infância não pode ignorar o diagnóstico habermasiano das crescentes interferências do sistema sobre as formas de vida. É justamente a partir dele que nos é permitido, no contexto do pensamento pós-metafísico, uma melhor compreensão do que denunciamos em todo este estudo e, principalmente, com Adorno, pode-se identificar a forma que a racionalidade sistêmica atua no universo infantil a partir do conceito de indústria cultural. Auxilia-nos no entendimento de questões burocráticas do estado nas formas de vida da criança (tanto no que concerne à garantia de direitos, quanto nas decisões arbitrárias que violentam os saberes presentes nas estruturas do mundo da vida das crianças). Ignorar esse diagnóstico consiste numa omissão da filosofia que se propõe a pensar sobre questões do nosso tempo. Como vimos, as estratégias sistêmicas atuam deliberadamente no universo infantil e adulto, impondo sentido para as ações pedagógicas, mas que, na realidade, atendem aos interesses das relações de poder e econômicas;

5 o reconhecimento da mímesis como recurso de aprendizagem e expressividade à infância pós-metafísica. Como vimos, a indústria cultural, a ciência e o positivismo se encarregaram de promover a dispersão do espírito. No contexto do pensamento pós-metafísico, desde já está aí a possibilidade de recuperarmos imagens formativas que, em meio à pluralidade, apontam para o consenso. Não mais um consenso absoluto, mas provisório. Nesse arranjo, como nos lembra Trevisan (2000), a mímesis permite que as crianças aprendam

mimetizando-se aos objetos de seu convívio diário, permitindo uma nova dimensão estético-expressiva.

A educação das crianças, quando institucionalizadas, as afasta do seu ambiente do mundo humano. A mímesis contribuiria para repensarmos, inclusive, o espaço físico chamado escola e, até mesmo, os nomes que utilizávamos há bem pouco na organização de nossa estrutura de ensino, como por exemplo, delegacia de educação, grade escolar. Que recordação terá uma criança desses nomes e que associações poderá fazer? Como lembra Trevisan, os espaços arquitetônicos das escolas são construídos dentro dessa lógica calculista, com determinados padrões arquitetônicos que se distanciam das estruturas do mundo da vida das crianças. Em seu entendimento: "[...] para opor a essa racionalidade invasiva do mundo da vida a mímesis pode auxiliar na potencialização de novos processos de aprendizagem, propiciados pela reflexão do fenômeno educativo à luz da razão comunicativa" (Trevisan, 2000, p.304).

A mímesis, sem dúvida, abriria o espaço para elementos que não fazem parte dessa racionalidade sistêmica como a lucidicidade, criatividade e a espontaneidade. A dimensão mimética pauta-se pela lembrança da criança livre dos processos de infantilização institucionalizados pela escola na modernidade. Aponta para a possibilidade de que as crianças possam, além da aprendizagem lúdica, sentir prazer e gosto pelas formas e cores. Educa pela brincadeira, principalmente, possibilita às crianças grande atração no jogo livre de formas, tão ignorado nas escolas atuais. Acima de tudo, educa a sensibilidade das crianças. Pela mímesis, chegaríamos à educação estética das crianças unindo ludicidade, criatividade e capacidade de transformação. No horizonte da linguagem, ela possibilita à infância nova forma de reflexibilidade, além de apontar para relações sem violação e coerção à educação estética da criança;

6 a criança não é mais objeto. O pensamento pós-metafísico deixa clara a superação dessa relação objetivadora. Reconhece que as crianças têm voz, vontades, desejos e posicionamentos que fazem parte da sua constituição; que as crianças são sujeitos com suas singularidades e potencialidades diferentes dos adultos; reconhece essas diferenças e sugere a construção de espaços para novos diálogos que permitam, por meio das estruturas do mundo da vida infantil, externar suas vontades, anseios, necessidades. E esse, sem dúvida, é um processo profundamente pedagógico. Os processos de objetificação das crianças já foram denunciados na modernidade pelos pensadores da Escola Nova. No entanto, nesse modelo, apenas invertiam a relação, ou seja, sempre havia um sujeito no processo de ensino/aprendizagem. O pensamento pós-metafísico, longe de reforçar essa relação, entende que (a criança) é, ao mesmo tempo, ouvinte e falante, abrindo espaço para o rompimento dessa hierarquização absolutizadora nos processos. O adulto aqui cumpre a função de mediar o processo. A criança não pode ser mais vista como reprodutora passiva do conhecimento e da cultura. Ela aprende estabelecendo relações com suas experiências do mundo vivido, deixando de ser um objeto do processo educativo.

Num de seus textos, Gimeno Sacristán (2005, p. 12), denunciando o paradigma dominante que não pautou pela autenticidade no estabelecimento de diálogo com as crianças, tece a seguinte crítica:

> Ao acreditarmos que são "menores", sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a idéia que temos sobre quem eles são. Os adultos definem a si mesmos, e os menores são definidos pelos adultos. Se eles não falam, somos nós, os adultos que fazemos isto por eles. É lógico que a explicação de sua experiência esteja muito intermediada pelas visões que temos deles.

Gimeno Sacristán (2005) aponta para o fato de que, na ausência do diálogo, criamos representações que não condizem com a sua realidade, e nos questiona sobre quais aspectos de sua existência levamos em consideração quando discorremos sobre as crianças. Superando essa deficiência no contexto pós-metafísico, deve ocorrer o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem maior aproximação entre o universo do adulto com o da criança como vemos na abordagem a seguir;

7 a necessidade de maior interação entre a criança e o adulto sugerida a partir da noção de intersubjetividade. Conforme Hermann (2004), um possível alcance pedagógico da teoria de Habermas consiste na mudança da relação clássica de domínio (orientada pela filosofia da consciência sujeito-objeto) para uma relação dialógica (a partir da qual não há um sujeito que coordena a ação sobre objetos, mas uma nova perspectiva relacional sujeito-sujeito). Aqui, a infância pode adquirir novos espaços, saindo da passividade e adentrando num mundo que pressupõe a interação. Pela ação comunicativa, aquelas dificuldades de entendimentos causados pela relação meio-fim podem assumir outro sentido. É claro que o nível de diálogo sugerido por Habermas, visando ao entendimento, possui maiores exigências. Não estamos ignorando o fato de que as crianças ainda não possuem argumentos a esse nível. O que estamos inferindo, a partir dos impasses que apontamos neste estudo (da ausência de entendimento entre o universo infantil e o adulto justamente pelo predomínio da racionalidade subjugadora) é a possibilidade de maior aproximação desses universos. E isso ocorre pelo fato das crianças encontrarem-se no mundo da vida, possuindo saberes não-temáticos, que podem ser, a qualquer momento, problematizados. A compreensão do mundo da vida pode ser profundamente includente às crianças, pois não há mais como separar os universos, elas já estão aí, participando desse arranjo existencial. Isso pode permitir um avanço significativo à medida que, na perspectiva metafísica, o adulto entendia que pela subjugação e coação poderia conduzir (por intermédio da educação) as crianças a um estágio de liberdade, entendendo ser o adulto (educador) um condutor da criança para um estágio melhor.

O que podemos visualizar no contexto pós-metafísico é o aumento significativo da aproximação dos universos infantil e adulto. Isso fica evidente nas diferentes manifestações cotidianas, nos mais diferentes espaços pedagógi-

cos. É claro que alguns ainda a ignoram, obviamente, mas a força do contexto impele o aumento desse contato, tanto na família quanto na escola;

8 a criança não é mais vista como o futuro idealizado. Com a mudança na noção de tempo e com a emergência do conceito de "presenteísmo", a infância deixa de ser vista como o "ainda não" que deve ser lapidado, e passa a ser o agora, o hoje. Isso sugere uma redescrição da infância. Os investimentos da pedagogia devem buscar o centro de interesse da criança no presente e não mais no futuro. Essa mudança aponta para conteúdos que possuam maior sentido de vida e que pertençam ao universo infantil. Esse investimento no tempo presente possibilita também que a criança, em seu tempo, apresente problemas e situações problemáticas oriundas de seu universo de curiosidade. Normalmente, esses problemas fazem parte de situações vividas e das relações que estabelece no seu contato com questões éticas, cinema, histórias infantis, músicas, brincadeiras e brinquedos.

O aluno também pode, ele mesmo, sugerir no seu tempo a redescrição de uma história ou de qualquer evento. Incentiva-se, desse modo, a vivência e a criatividade, como também a possibilidade de fazer parte do enredo. A noção de futuro é moderna, ligada à filosofia da história. O pensamento pós-metafísico não está preocupado com essa nova idealização, mas com a possibilidade de novas aprendizagens a partir do contexto em que a criança vive. Liberamos, desse modo, o grande débito que as crianças herdam ao nascer: ser o futuro por outros almejado. Fica reafirmado que a infância não é uma idade de transição, mas uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico;

9 a necessidade de limites na infância. Discutir os limites associados à infância pressupõe uma definição de adulto e de infância e da força que um exerce sobre o outro. No contexto moderno, essa definição de papéis era bem clara, como também a hierarquia e o poder que o adulto exercia sobre a criança. Na atualidade, alguns educadores contemporâneos sofrem porque não se dão conta de que estão pensando ainda dentro de um paradigma que acredita num ponto de referência que resolva os problemas da indisciplina e dos limites na infância. Assim, tanto a perspectiva da pedagogia disciplinadora, que acreditava e tinha convicção do momento certo de impor limite, quanto a pedagogia da liberdade e seus herdeiros, que tinham convicção de que trabalhando o aluno de forma espontânea resolveríamos os problemas da indisciplina e dos limites, vemos também estudiosos, no contexto atual, defendendo em seus postulados a existência de papéis claros nessa discussão. Eles procuram afirmar qual é a postura da família, a posição dos professores e da sociedade no que tange à busca da boa disciplina no universo infantil.

Em nosso entendimento, todos eles acreditam nesses argumentos porque estão pensando ainda dentro de uma visão metafísica da educação, que sempre tinha uma clareza sobre como agir em determinadas situações. Pensamos que é injusto oferecer livros e palestras aos educadores com novos receituários sobre como disciplinar a infância. Em nosso entender, isso consiste numa de-

magogia: oferecer respostas para algo que não tem soluções únicas. E por que não existem soluções?

Desde há muito, fomos educados e educamos acreditando possuir em nossos postulados verdades seguras sobre as coisas. Depois do pensamento de Nietzsche, Heidegger, Richard Rorty e até mesmo Habermas, entre outros, se torna difícil acreditarmos naquelas instituições que, ao longo dos séculos, consolidam alguns paradigmas (produzidos no âmbito da ciência) que ofereciam soluções para os problemas da humanidade. O universo plural invade todas as esferas de nossa forma de vida contemporânea. No que tange à disciplina da infância, não vemos hoje como encontrar soluções únicas para manter alunos disciplinados em universos tão diferentes. A pluralidade exige muito mais do professor, que deve recriar de acordo com os contextos, formas inteligentes de ir produzindo consensos com as suas diversas turmas, sendo que cada turma já é um espaço de manifestação de múltiplas diferenças.

Desse modo, não existe limite na medida certa. A melhor maneira para se trabalhar a disciplina na infância é aquela encontrada a partir do momento que se conseguiu estabelecer alguns consensos mínimos com seu filho e com grupo de aprendizes e ensinantes.

Os educadores devem se desprender dessa busca de uma solução para o problema e se abrirem para as múltiplas formas criativas que podem estar com eles mesmos. Vendo os limites nessa perspectiva, sem dúvida, nos sentiremos mais aliviados, iremos parar de buscar soluções e poderemos fugir dessa querela entre família e escola, na qual uma atribui a culpa à outra no estabelecimento de limites à criança.

Discutir a disciplina e os limites hoje, no universo infantil, pressupõe uma concepção livre da idéia de culpa e de receituários. A ausência dessa discussão, dessa capacidade de dialogar nesse cenário múltiplo, leva educadores e pais à adoção de posturas neoconservadoras, afirmando que pretendem voltar à disciplina que era mantida pela força. Isso consiste num grave retrocesso. Assim como é decepcionante observar aqueles educadores que afirmam ter perdido o controle da turma e, por isso, deixam-nas fazer o que querem.

O fato de não haver mais uma medida certa na disciplina e nos limites da infância de modo algum deve fazer com que os educadores percam suas expectativas no ato de educar. Ao contrário, por saber que habitamos um mundo marcado pela idéia de pluralidade, deve nos instigar a estabelecermos novos diálogos com as crianças, que a cada dia estão mais carentes, novas atitudes, novos estudos e, assim, com uma nova cosmovisão, podemos pautar nossas relações numa nova ética: a do reconhecimento e respeito do outro. Essa, sim, pode nos ensinar que disciplina não é algo ruim e pesado, mas algo que contribui para qualquer relação de convivência social. É claro que isso exige desprendimento, mas sem desprendimento não há aprendizados. Sugerimos à infância construção de limites pelo entendimento, e não o estabelecimento de limites pela força;

10 a infância não morreu nem está desaparecendo. Essa tese de Postman (1999), que teve grande impacto, pode ser hoje refutada. O que desaparece são as construções que os adultos teceram sobre o universo infantil nos moldes do paradigma metafísico. Uma leitura de uma filosofia da infância de corte pós-metafísico considera o contrário. Não apenas está viva a infância como também se expressa de múltiplas formas. Ao contrário do que foi afirmado, a infância que assistimos hoje ampliou, inclusive, seu espaço no que concerne à garantia de direitos.

A questão é que a maioria dos direitos em relação às garantias das crianças está sustentada sobre os moldes modernos da universalidade. O que, de modo algum, é negativo. No entanto, presenciamos a grande dificuldade da efetivação desses direitos em alguns contextos. No caso brasileiro, isso não é novidade, pois o número de crianças em situação de exclusão social é assustador. Longe de considerar um desaparecimento, o que presenciamos, cotidianamente, é o investimento pelos setores público e privado de esforços e recursos na diminuição dos índices de exclusão. Isso aparece no empenho da UNICEF, ONU, Ministério da Educação, Institutos de Estudos e Pesquisas sobre as crianças, políticas públicas e ações de responsabilidade social pelas ONGS e entidades privadas e jurídicas, que levantam a bandeira pela possibilidade de uma infância com garantia de direitos.

Algumas Considerações

Uma das intenções deste estudo foi a de demonstrar como explorar os espaços ainda encortinados pela racionalidade ocidental na criação de uma noção de infância que se encontra vinculada ao estabelecimento de outros princípios. Corroboradas as limitações dos conceitos antes revisitados, identificamos, a partir do contexto do pensamento pós-metafísico, um horizonte bastante profícuo para pensar a infância e a subjetividade. A referência utilizada como um dos expoentes dessa matriz foi Habermas, cujo pensamento possibilitou-nos um alargamento da compreensão dos conceitos.

Reconstruindo o potencial crítico da modernidade, a teoria de Habermas pode permitir essa renovação, associada à infância e à subjetividade. Isso foi uma inferência que fizemos no decorrer da pesquisa. Quanto à subjetividade, fica explícito no estudo o deslocamento e avanço que Habermas sugere. Rompe-se e transcende-se a velha dicotomia (sujeito-objeto) e, no horizonte da intersubjetividade, assume-se um papel mais harmonioso, solidário e cooperativo. Vinculando isso à infância, como apontamos, também pode fugir dessa relação objetivadora e liberta-se sem perder a orientação. Ampliam-se, no sentido das garantias de expressividade, interações, novas aprendizagens e compartilhamento do mundo vivido. É uma infância que é também reconhecida como subjetividade (não igual àquela pensada de acordo com a filosofia da

consciência), mas profundamente integrada nessa comunidade comunicativa. É uma infância que se reconhece como histórica e não se considera como definitiva e atemporal; sofre cotidianamente as intervenções do mundo sistêmico sobre mundo da vida; rejeita as formas de objetivação; interage mais com o universo do adulto; é considerada no presente e não mais como idealização de um futuro; compreende a necessidade de limites sem coação e receituários; não está morta nem desaparece, mas está profundamente viva, reivindicando a garantia de direitos.

O espaço criado pelo pensamento pós-metafísico, em especial pela leitura de Habermas, pode dar nova interpretação, sugerir e abrir novas possibilidades para que se criem as condições de legitimidade aos saberes sobre a infância. Longe de indicar o seu desaparecimento, esse deslocamento aponta para significados de uma infância que assume novos contornos, sem cair em extremos e nos irracionalismos. Exige desvencilhamento das formas engessadas de pensarmos a infância isolada do mundo da vida. Indica também seu reconhecimento não mais como dependente, frágil e minoritária. Aponta para os limites que os cursos de pedagogia ainda possuem quando querem definir a infância, reforçando o conceito moderno. Não extingue a especificidade da infância, mas aproxima-a do mundo adulto, partindo do pressuposto que, desde já, as crianças participam do mundo da vida.

No decorrer da investigação, fica claro que possuímos medo de enfrentarmos a multiplicidade de formas no universo infantil. É nessa perspectiva que muitos a rejeitam. O fato de procurarmos demonstrar, ao desconstituir estruturas seguras, a pluralidade infantil, reforça a premissa de que jamais podemos definir a priori qual é a ação correta que devemos tomar em relação à infância. Muda-se o foco do problema. Desse modo, no pensamento pós-metafísico, a pluralidade insere um corte profundo em relação à noção moderna de infância.

Se o mundo é plural (não podemos negar), ignorar esse fato seria, hoje, cometer o mesmo equívoco que cometeram os modernos quando, ao afirmar o reconhecimento da infância, negaram as possibilidades de suas múltiplas expressões. Desse modo, a pluralidade infantil cria muitos desafios aos envolvidos no compromisso de educar e aponta para novos exercícios, aprendizagens, alguns desvencilhamentos e alargamento de racionalidade (comunicativa). Nesse sentido, o contexto do pensamento pós-metafísico, tendo por uma das referências a perspectiva habermasiana, oferece uma possibilidade interpretativa da infância, renovando também os da modernidade. Também aponta para as possibilidades de universos infantis mais vivos, expressivos e impregnados da possibilidade de criatividade.

Ao invés do saudosismo da infância metafísica, surge a indicação de que é necessário libertar a infância para expressar-se, por meio de múltiplas formas, a partir dos seus contextos. Essa compreensão coloca sob suspeita as leituras de infância que possuímos e que não podem mais se sustentar.

Recebido em fevereiro de 2008 e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Este artigo é resultado de um estudo de tese de doutorado defendida na UFRGS, sob orientação da Professora Dra. Nadja Hermann. Aqui apresentamos apenas um recorte.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER. Sobre Sujeito e Objeto In: _____. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes 1995.

DALBOSCO, Claudio Almir. (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2003.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e Consenso em Habermas**: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. 2 ed. rev. ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

GADAMER Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELI, JUNIOR, Paulo. **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GIACÓIA Junior Oswaldo. **Sonhos e Pesadelos da Razão Esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Aluno Como Invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2005.

HABERMAS, Jüngen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Tradução de: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jüngen.**Pensamento Pós-metafísico**. Tradução de: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jüngen.**Teoria de la Acción Comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2001. Vol. 1.

HABERMAS, Jüngen.**Teoria de la Acción Comunicativa**: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2001. Vol. 2.

HERMANN, Nadja Prestes. Os Alcances Pedagógicos da Crítica Habermasiana à Filosofia da Consciência. In: DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luis; LONGHI, Solange Maria (Orgs.). **Sobre filosofia e Educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

HERMANN, Nadja Prestes. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HERMANN, Nadja Prestes. Metafísica da Subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamentos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, 22 p. 81-94, jan./jun. 1997.

HERMANN, Nadja Prestes. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja Prestes. **Validade em Educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

KANT Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cocke Fontanella. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KETTNER, Mathias. Einleitung. In: APEL, Karl-Otto; KETNNER, Mathias (Orgs.). **Die Eine Vernunft und die Vielen Rationalitäten**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Metafísica e Niilismo**. Remulè Dumará, 2000.

PEREIRA, Vilmar A. **A Pedagogia de Rousseau**: desafios para a educação do século XVIII. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

TREVISAN, Amarildo L. **Filosofia da Educação**: mímesis e razão comunicativa. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Vilmar Alves Pereira é doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Membro do Grupo de Pesquisa (CNPQ) Racionalidade e Formação; Professor de Fundamentos da Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus São Gabriel- RS.
E-mail: vilmar1972@bol.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(1):227-246
jan/abr 2009

As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância

Rita de Cássia Marchi

RESUMO - As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. Este artigo apresenta a crítica contemporânea, realizada no âmbito da denominada nova Sociologia da Infância (SI), às abordagens clássicas da socialização. Os estudos nesse novo campo interrogam sobre as imagens tradicionais da infância, da criança e de sua educação, propondo a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase 'natural e universal' da vida e das crianças como objetos passivos da socialização adulta. O princípio da criança-ator incita a se passar da visão determinista com ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (agency) da criança e o princípio da construção social da infância questiona a idéia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entendê-la como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada.

Palavras-chave: **Sociologia da infância. Teoria da socialização. Institucionalização da infância.**

ABSTRACT - Theories of Socialization and the New Paradigm for Social Studies of Childhood. This article presents the contemporary critique, performed by the so-called new Sociology of Childhood, to the classical approaches of socialization. The studies in this new field question the traditional images of childhood, of the child and its education in West countries proposing the deconstruction of the obviousness legitimateness which are present in the traditional paradigm of childhood as "natural and universal" phase of life and of children as passive objects of socialization in an adult social order. The principle of the child-actor incites one to go from the determinist vision which places emphasis in structural factors that weigh over social action to the analysis of the capacity of action (agency) of the child; the principle of social construction of childhood questions the idea of this category simply defined by biology and starts to understand its meaning as changeable under the historic, cultural and social points of view and always subject to a negotiation process both in public and private spheres.

Keywords: **Social studies of childhood. Theory of socialization. Institutionalization of childhood.**

Este artigo* tem por objetivo apresentar a crítica contemporânea realizada no âmbito da denominada nova Sociologia da Infância (SI) às abordagens clássicas da socialização[1]. No Brasil, o recente surgimento dessa nova disciplina deu-se diretamente vinculada à Sociologia da Educação devido, em grande parte, ao rompimento que promove em relação aos conceitos clássicos de infância, criança e socialização, elementos-chave nos estudos pedagógicos[2].

A Sociologia da Infância, campo de estudos que vem se consolidando na arena científica internacional desde os anos 80, nasceu, no plano teórico, no movimento do chamado "retorno do ator" à cena das Ciências Sociais em fins dos anos 60 e, no plano empírico, no contexto da entrada da infância na atual agenda da opinião e política publica[3].

Construídos sobre a dupla afirmação da criança como ator de pleno direito e da infância como construção social, os estudos no campo da SI interrogam sobre as imagens tradicionais da infância, da criança e sua educação no Ocidente. Dessa forma, esses estudos têm sido responsáveis pela desconstrução do modelo moderno de infância/criança (e por sua reconstrução contemporânea) no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais em seu âmago. Transformações estas que se refletem nas novas circunstâncias e condições de vida de crianças em todo o mundo. A SI tem sido, portanto, também protagonista da discussão contemporânea em torno da chamada "crise social" da infância e da discussão em torno do "novo estatuto" da criança, seja no plano jurídico (enquanto "sujeito de direitos") seja no plano social, interrogando sobre seu lugar na sociedade e nas relações de poder entre as gerações.

Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase "natural e universal" da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta. Nesse sentido, o princípio da criança-ator incita a se passar da visão determinista que coloca a ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação (*agency*) da criança, enquanto que o princípio da construção social da infância questiona a idéia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa negociação, importante destacar, participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de poder, as próprias crianças.

Apesar das diferenças existentes na constituição e desenvolvimento da SI em cada contexto nacional, algumas questões são comuns à disciplina: a) 'desescolarizar' a abordagem da criança, pois esta não se resume somente às questões colocadas pela existência da criança enquanto aluno; b) opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; c) opor ao modelo determinista da infância, o da criança, como produto e produtora de cultura; d) ao modelo da vulnerabilidade natural

da criança opor a infância como grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída (Sirota, 2001; Montandon, 2001).

A infância como Construção Social

De acordo com Pinto (1997, p. 43),

> No sentido em que a entendemos hoje, a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora somente nos últimos 150 anos adquira, de fato, expressão social, não somente no plano da enunciação e dos princípios, mas, sobretudo, no plano da prática social generalizada.

O contexto histórico mais geral e consensualmente denominado *modernidade* é considerado o período no qual as idéias de infância e criança tomaram a forma com a qual somos hoje familiarizados[4]. Como parte desse processo de instalação da vida e sociedade modernas, a construção social da infância não poderia ser um processo sem conflitos ou contradições. Diversos autores dedicam-se, na verdade, a demonstrar que a história da infância – pautada pelas imagens e representações sociais as mais contrastantes e mesmo contraditórias sobre as crianças – é a história de uma luta política por sua definição, educação e controle.

A idéia da construção social da infância – de sua variabilidade e heterogeneidade – como oposta ao seu caráter natural e universal é, como se sabe, já bastante difundida no meio acadêmico desde as teses de Ariès nos anos 70. Na esteira dessas teses, a infância como fenômeno em permanente mudança tem se mostrado uma idéia útil na explicação do impasse entre a representação social hegemônica da infância/criança e as infâncias e crianças que não correspondem a essa representação (Prout, 2005). No entanto, mesmo sendo um princípio central para os sociólogos da infância, já que o assumem como um novo paradigma, são poucos os que explicitam o que entendem por "construção social" de um fenômeno. Essa noção parece, assim, assumir um caráter supra-teórico ou auto-evidente, ocorrendo em muitos estudos a simples transposição de um paradigma (a infância como fato natural) ao outro (a infância como fato – ou construção – social), sem que se leve em consideração as condições em que ocorre essa mudança paradigmática e as conseqüências que ela acarreta em diversos níveis[5].

Para nos situarmos no rumo de uma perspectiva construtivista é necessário, portanto, explicitar que, por "construção social" de um fenômeno, entende-se aquilo que anuncia Giddens na sua "teoria da estruturação" e aquilo a que se refere Bourdieu com o conceito de "estruturas estruturantes". Sinteticamente, para Giddens (1989, p. 293), construção social é a ação histórica dos agentes sociais na "estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação

contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo". Para Bourdieu (2003, p. 8-9), os "sistemas simbólicos" (língua, arte, ciência, etc.), enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, são "estruturas estruturantes" que constroem a realidade – o sentido imediato do mundo – e que, portanto, estão no centro da luta política ("ao mesmo tempo teórica e prática") travada pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

O que Giddens e Bourdieu defendem é uma idéia muito semelhante, por mais diversas que sejam as sendas para as quais apontam com sua teoria mais ampla. Essa idéia é a da existência de estreitas relações (dialéticas e complexas) entre a ação e as estruturas sociais[6] (estas últimas entendidas como produzindo e, ao mesmo tempo, sendo produzidas pelos atores sociais). Nesse sentido, a compreensão mútua é a de que os seres humanos realizam a história tanto em seu sentido mais amplo (o tempo "histórico") quanto em seu sentido mais restrito (o chamado tempo "cotidiano"); no entanto, ao fazerem isso, não o fazem totalmente livres de suas amarras institucionais e assim confirmam, tanto Giddens quanto Bourdieu, a percepção lapidar de Marx (à qual Giddens faz explícita referência)[7] a de que os homens fazem sua própria história mas não a fazem dentro de condições de sua escolha.

Bourdieu e Giddens chamam, respectivamente, esse tipo de abordagem epistemológica de "conhecimento praxiológico" e "teoria da estruturação": a articulação dialética ou a interação contínua entre o ator social e a estrutura. Para Giddens, o dualismo objetivismo/subjetivismo deve antes ser entendido como a "dualidade da estrutura". Assim, a teoria da estruturação considera que as propriedades estruturais dos sistemas sociais só existem a partir de formas de conduta social cronicamente reproduzidas: isto é, a estruturação das instituições se dá através das atividades sociais que se 'alongam' por grandes extensões de tempo/espaço. Os dois autores pretendem, portanto, ao mesmo tempo, explicitar os limites desse dualismo teórico (indivíduo *versus* sociedade ou ação *versus* estrutura) e ultrapassá-lo, repensando-o na forma de uma via de mão dupla, um fluxo contínuo entre uma parte e outra.

Para Corcuff (2001), o construtivismo – ao contrário do que comumente se pensa – não está em oposição ao realismo, sendo antes uma "nova forma de realismo" distinta da sua forma positivista clássica porque questiona o "dado", o "natural", o "homogêneo" ou "atemporal", dando lugar a uma pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas. Nesse sentido, as realidades sociais devem ser apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos. Nessa interpenetração, o controle dos resultados da ação nem sempre está ligado a uma vontade clara do(s) ator(es), tendendo mesmo a escapar a este(s). É o que Giddens denomina, na teoria da estruturação, de "conseqüências não-premeditadas da ação".

Uma importante noção para os construtivistas é, portanto, a de *historicidade* já que o mundo social é construído a partir das pré-construções passadas e faz-se "uso da história para fazer história" (Giddens, 1989). Nesse sentido, os construtivistas, como visto acima, seguem Marx: as formas sociais passadas são tanto reapropriadas, quanto outras são criadas, no cotidiano social, e esse movimento abre-se sobre um campo de possibilidades no futuro. Assim, a palavra "construção" remete ao mesmo tempo aos objetos das elaborações anteriores e aos processos em curso de reestruturação. Nesse processo histórico, as realidades sociais são ao mesmo tempo objetivadas e interiorizadas (Corcuff, 2001). É o que Bourdieu chama de "duplo movimento construtivista de interiorização do exterior e exteriorização do interior" (Ortiz, 1983, Corcuff, 2001). Ou seja, se por um lado os atores sociais se servem de – ao mesmo tempo em que transformam – palavras, objetos, regras, instituições, etc., legados pelas gerações anteriores, esses recursos objetivados agem, por sua vez, como limitações à sua ação. Aqui está presente a definição de "estrutura social" como "regras e recursos" que tanto facilitam quanto restringem a ação dos indivíduos em sociedade (Giddens, 1989).

Todas essas questões dizem respeito ao dualismo clássico em sociologia entre as relações micro/macro ou ação/estrutura e as tentativas da sociologia contemporânea para sua superação. Assim, estão em questão tanto as possibilidades de relativização expressas pelo construtivismo social quanto os seus limites. Nesse último caso, se a consideração de que a infância é um fenômeno relacional (inter e intrageracional) nos autoriza a advogar uma não-universalidade dessa categoria, não podemos, no entanto, perder de vista que, não sendo universal quanto ao seu conteúdo, a infância é, por outro lado, uma *forma estrutural* permanente nas sociedades. O enfoque analítico da infância como estrutura social considera que aquela nunca desaparece embora seus membros (as crianças) mudem continuamente e ela mesma sofra mudanças históricas (Qvortrup, 1995). Com base nas *experiências comuns* ou *características uniformes* pelas quais as crianças são socialmente reconhecidas/definidas e posicionadas em relação a outras formas estruturais na sociedade, o enfoque estrutural busca enfatizar o caráter de "minoria social" da infância; isto é, sua posição de dependência e subalternidade diante das outras gerações.

A preocupação em se superar as abordagens dicotômicas (micro/macro-teóricas) nos estudos visa evitar que se estabeleça uma visão absolutizada da infância em dois sentidos opostos que geralmente encontramos cristalizados nos estudos: ou a infância é entendida como fato eterno e inquestionável (universal, natural, internamente sem conflitos) ou como uma construção *absolutamente* social e cultural. Pode-se dizer que, assim como os 'reinos naturais' do sexo e da raça passaram – através de sua apreensão pela teoria social contemporânea – a ser compreendidos como assuntos de "gênero" e "etnicidade", igualmente a idade (enquanto uma categoria "natural") passou a ser compreendida através da forma social da "geração" (Jenks, 2005)[8]. O que é relevante, portanto, na formulação da infância como socialmente construída é o compro-

misso com um "relativismo radical" e que deve ser compreendido como um "dispositivo analítico" para realçar a natureza particular e parcial de uma determinada compreensão da infância (Jenks, 2005)[9]. Nessa perspectiva, é a colocação da criança/infância "entre parênteses" (para reportar à estratégia fenomenológica de Husserl e Schutz) que nos levam às formas como o fenômeno é constituído ou diferentemente estabelecido na vida diária. Aqui não há lugar para nenhuma criança "essencial" e "fora" da história. A concepção da infância socialmente construída é, portanto, altamente temporal e suscetível a mudanças, mas os diversos instrumentos do conhecimento (experiências psicológicas, testes e mapas psico/sociométricos, descrições etnográficas, *surveys* longitudinais, etc.) têm imposto uma visão "particularmente ocidental" da infância para todas as crianças, o que acaba por ocultar seu caráter histórico e socialmente construído (Prout e James, 1990).

Importante assinalar, como Buckingham (2002), que acatar a idéia de construção social da infância/criança não significa afirmar que os indivíduos biológicos aos quais chamamos de "crianças" não existam ou que não os possamos descrever. Significa antes constatar a produção de uma espécie de "círculo" nessa construção: as definições coletivas que resultam de processos sociais e discursivos se codificam em leis e em políticas e se encarnam em formas particulares de práticas institucionais e sociais que, por sua vez, contribuem para *produzir* as formas de conduta que se consideram tipicamente "infantis" e, simultaneamente, geram formas tanto de adesão quanto de resistência a elas. Naturalmente, tais definições não são necessariamente congruentes nem coerentes, podendo mesmo ser contraditórias entre si. Assim, "infância" é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a "idade adulta". O que se quer enfatizar é que, por muito tempo, uma visão naturalizada (e, portanto, universal e a-histórica) da infância/criança manteve-se sem ser problematizada em seus fundamentos bio-psicológicos. Problematização que a SI vai tomar a seu encargo e que, estando expressa na idéia da construção social da infância, promove um outro princípio paradigmático diretamente relacionado – por sua contraposição – às teorias clássicas da socialização: o da criança como ator social.

A Institucionalização (da norma) da Infância na Modernidade: o princípio da exclusão e da invisibilidade social da criança

A construção social da infância moderna realizou-se segundo o princípio da negação e/ou da exclusão (Buckingham, 2002; Sarmento, 2005, 2006). Expressa de início já no termo que a define (*in-fans:* aquele que não fala), a negatividade e exclusão que caracterizam a infância podem ser percebidas na

base de sua "administração simbólica"[10], um conjunto de interdições e prescrições que negam determinadas ações, capacidades ou poderes à criança: essa não vota nem pode ser eleita; não tem conhecimentos (e por isso precisa estudar); não é responsável e por isso é inimputável; não pode casar nem constituir família; não paga impostos, não participa de negócios, não pode trabalhar; não pode freqüentar determinados espaços nem realizar determinadas ações como fumar, beber ou dirigir (Sarmento, 2006). Como considera Buckingham (2002), a exclusão ativa das crianças da sociedade "dos adultos" se dá fundamentalmente em torno dos domínios da violência e da sexualidade, da economia e da política[11]. Esse conjunto de interdições e prescrições configura o que pode ser definido como o caráter "não-social" ou "pré-social" das crianças modernas.

Paulatinamente, e para além de todos os percalços e dissensos em torno da luta política presente na construção e definição da infância na modernidade, realizou-se neste período histórico a sua *institucionalização*, isto é, a sua *normatização*. A "norma" da infância pode ser entendida como um conjunto prescritivo de saberes (pediatria, psicologia do desenvolvimento, pedagogia) sobre a criança e a infância que é parte integrante do seu processo de institucionalização na primeira modernidade e a partir do qual se convencionaram os padrões de "normalidade/anormalidade" infantil (Sarmento, 2004).

A institucionalização/normatização da infância na modernidade deu-se por meio da conjugação de vários fatores. Entre estes, aponta-se a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente a institucionalização e a expansão da escola pública e do ensino obrigatório. Nesse movimento, podemos encontrar a criação do "ofício de criança" e do "oficio de aluno" como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento (Sarmento, 2004). Assim, dentro de um universo estruturado para a aprendizagem, as expectativas sociais cristalizam-se em torno de uma criança "'talhada" de acordo com a normatividade das teorias que lhe cabem (Castro, 1996). A escola, portanto, como o dispositivo criado para encerrar a infância tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo, quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia e a psicologia educacional elaboraram para construí-la (Narodowski, 1999).

A família, igualmente, reconstitui-se em torno do "desenvolvimento da criança" para o qual convergem os estímulos e a prestação de cuidados de proteção e educação[12]. A criança se torna o centro das atenções e das relações afetivas assim como a destinatária tanto dos projetos de ascensão social por parte das classes populares (Sarmento, 2004), quanto do amor narcísico e de realização dos pais (Caligaris, 1994; Gauchet, 2004) ou mesmo de realização individual (Dagenais, 2004). Nesse domínio, o "ideal doméstico" burguês ou o chamado "familialismo" passa a significar, junto da base material e simbólica da "casa da família", o local "natural" de circunscrição da criança moderna. Assim, pode-se compreender que a caracterização de um "estado ideal" para a infância ou a noção de "criança normal", como abstrações ou concepções modelares, inserem-se funcionalmente na demanda político institucional da modernidade

(de escolarização, de ordenamento familiar): ser criança é ir para a escola, é brincar, é morar com a família, é não ter responsabilidades, etc. (Castro, 1996).

Essa exclusão das crianças da sociedade adulta e sua circunscrição a "tempos/espaços" definidos e delimitados é, tanto no caso da escola, quanto no da família, suportada cientificamente pelo conjunto de saberes periciais sobre a criança (tornada objeto de conhecimento) e que estabelece os padrões de "normalidade/anormalidade" infantil[13]. Estamos no campo da pediatria (e da puericultura), da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento. Estes dois últimos campos têm sido os maiores alvos da crítica desconstrucionista contemporânea. No que segue, veremos como essa crítica, a partir do paradigma da criança-ator, propõe o questionamento dos princípios e teorias daquelas disciplinas que, informadas por preocupações políticas e sociais mais amplas, levaram à normatização da infância na modernidade sob a égide da "objetividade" e da "neutralidade científica"[14].

A Criança como Ator Social e as Críticas às Teorias da Socialização

A chamada "sociologia do consenso ortodoxo" que dominou a cena teórica até fins dos anos 60 sempre tratou os indivíduos como muito menos cognoscitivos do que eles realmente o são. Nessa sociologia, o comportamento humano era resultado de forças sociais que os sujeitos não compreendiam nem controlavam (Giddens, 1989). No entanto, a partir da década de 70, "brechas" se abrem no "terreno comum" da teoria e as tradições interpretativas do pensamento social (parcialmente em conjunto com a fenomenologia) voltaram ao primeiro plano teórico. Nesse movimento, a sociologia revive influências de escolas que estavam fora do *mainstream* sociológico pré-anos 70: a fenomenologia social, o interacionismo simbólico, a tradição hermenêutica e a teoria crítica dos filósofos de Frankfurt que, ao lado de escolas sociológicas recém surgidas, como a etnometodologia, vão fornecer o novo quadro teórico-metodológico do pensamento social. Nesse novo quadro, em meio às "vozes teóricas rivais", vão se elevar grandes temas comuns, sendo um dos mais proeminentes o caráter ativo, reflexivo, da conduta humana (Giddens, 1989)[15].

É nesse contexto de reviravolta teórica nas Ciências Sociais que emerge a SI como um novo campo de estudos, diferenciando-se, no entanto, de outras disciplinas das ciências sociais que até então tinham a infância e a criança por objetos de estudo subsumidos nas instituições escola e família. Nessas disciplinas (sociologia da educação, sociologia da família), a criança podia ser compreendida mais como uma presença ausente, uma espécie de "fantasma onipresente" (Sirota, 1994), à qual não era reconhecida nenhuma forma de protagonismo social e raramente eleita como objeto de estudo autônomo.

A idéia da criança como ator social – aliada à idéia da infância como "construção social" – sendo uma das premissas básicas da SI, é também uma das que mais dificuldades traz aos novos estudos porque fere frontalmente as imagens tradicionais da criança como um ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente e em "processo de socialização", isto é, a criança como um indivíduo inacabado. A referência central em relação à mudança paradigmática proposta pela SI diz respeito, portanto, ao fato de essa romper com as abordagens clássicas da socialização que tomam a criança como um objeto passivo no processo de socialização regido por instituições. Pode-se dizer que é em oposição a essa concepção tradicional da criança e sua educação que se ergueram os primeiros pilares da SI (Sirota, 2001, Montandon, 2001; Ferreira 2002). Aqui, o "paradigma da criança-ator" se opõe ao "paradigma da produção do adulto" (Béchariés, 1994) presente na construção social da socialização. A passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece: o esforço é o de revelar que, nos "papéis" de "filho" e "aluno", a criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta.

Nessa verdadeira "cruzada" de desconstrução das visões tradicionais da criança e sua socialização, os autores da SI vão se debruçar, portanto, sobre os quadros teóricos até então dominantes no campo no qual se trava, inelutavelmente, a batalha: nas áreas da pediatria, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia, da sociologia da educação, da sociologia da família. Prout e James (1990), em seminal artigo sobre a "construção e reconstrução" da infância, assinalam que a construção científica da irracionalidade, naturalidade e universalidade da infância presente nos discursos psicológicos foi transferida diretamente para o campo do conhecimento sociológico da infância na forma das "teorias da socialização", durante os anos 50. Aqui, a compreensão estrutural funcionalista dominante na teoria social da época previa para o indivíduo um número finito de papéis sociais, e a socialização era entendida como o mecanismo pelo qual esses papéis podiam ser reproduzidos em sucessivas gerações. Socialização era o processo por meio do qual um ser era "magicamente" (na expressão de Prout e James, 1990) transformado em outro: a chave pela qual a criança a-social se convertia num adulto socializado. Nessa crítica, os autores se detêm particularmente sobre o pensamento de Jean Piaget, por considerar que nele se conjugam e cristalizam os temas dominantes presentes no conceito-chave de "desenvolvimento" da criança: racionalidade, naturalidade e universalidade. Afirmam que: "O conceito de 'desenvolvimento' liga inextricavelmente fatos da imaturidade biológica da criança, tais como a dependência, a aspectos sociais da infância" (Prout e James, 1990, p. 10)[16]. Aqui, a crítica maior vai se dar em torno dos aspectos evolucionistas desse pensamento no qual a criança é, em relação ao ser humano adulto, o que o "selvagem" era para o homem branco civilizado[17]. A racionalidade adulta é a marca a ser atingida através de estágios pré-determinados no desenvolvimento cognitivo da criança. O que disso resulta é a visão da criança não como um ser

em si mesmo, com direito a um reconhecimento próprio, um ser "no presente", mas um ser "em devir", um ser "no futuro" cuja existência passa a representar a "passagem" em direção à vida adulta[18]. Nesse sentido, Qvortrup (1995) também assinala a dubiedade do conceito de socialização em sua "tendência de antecipação": em termos de desenvolvimento individual, a socialização olha, por definição, "em frente", afastando-se da infância e refletindo assim a idéia dessa etapa da vida como o desenvolvimento precoce de uma cultura de adultos.

Alguns autores realizam essa crítica de dentro da própria psicologia do desenvolvimento. Castro (1996) considera que esse campo de conhecimento esteve comprometido com o "projeto da modernidade" que prevê a superação da natureza "animal e primitiva" do homem por meio tanto do distanciamento e controle da emoção pela razão emancipadora, como da superação da natureza e o seu controle pela ciência e pela técnica[19]. Esse projeto de sociedade, que tem a criança (como futuro adulto) por alvo, acredita-se portador de "verdades" sobre o "ser humano" e, no sentido dessa "antropodoxia" (Béchariès,1994) que amalgama o normativo e o descritivo, reivindica para si o caráter de universalidade do que é intrínseco à "natureza humana" e, portanto, também à "natureza infantil".

Igualmente, Jobim e Souza (1996), pretendendo "ressignificar" a psicologia do desenvolvimento e numa tentativa de contribuir criticamente para com as pesquisas sobre a infância, reflete que, se por um lado, a psicologia do desenvolvimento visa compreender e iluminar os fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança, por outro, acaba por se tornar propriamente *estruturadora* da experiência da criança. Isso é, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, etc., passam a ser moldados por determinadas características descritivas e emergem cada vez mais cedo na vida da criança[20]. Assim, fundindo o domínio biológico ao domínio social, a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma *norma em fato*, favorecendo a naturalização dos julgamentos de valor.

Numa crítica que nasce no interior da própria pedagogia, Charlot (1979) analisa os "processos ideológicos" presentes no movimento histórico e político-pedagógico da construção das teorias da educação por volta de fins do século XIX, quando a burguesia hesitava entre "dois tipos de pedagogia" (a tradicional e a "nova pedagogia" de Rousseau) que correspondiam às necessidades contraditórias dessa classe[21]. Para o autor, a idéia de infância é um "conceito pedagógico derivado": a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas esta a partir da educação, concebida como cultura e como realização da "natureza humana" da criança projetada no futuro adulto[22]. Narodowski (2001), igualmente, em trabalho de historicização da conformação da pedagogia moderna, explora a contradição existente nesse campo que parte de um "dado" (a infância, a criança) que ela própria ajudou a construir. Ou seja, de acordo com esse autor, ao mesmo tempo em que contribui para a construção moderna da infância, a pedagogia declara ser sua subsidiária, mas abstrai, no entanto, "todas as características históricas da infância".

Cabe ressaltar que a releitura crítica do conceito de socialização no quadro estrutural-funcionalista leva não só a considerar a criança como um ator social, mas também a despir de naturalidade e neutralidade a visão moderna da infância (Pinto, 1997). Isso nos leva à compreensão do caráter essencialmente *político* das visões de infância/criança nas sociedades, porque relacionadas à constituição e manutenção de determinada ordem social. Nesse sentido *político* da questão, Jenks (2002) analisa as razões e bases políticas geradoras da existência e da imagem arquetípica da criança na sociedade, assinalando que as possibilidades de diferença e divergência contidas na infância constituem uma "ameaça potencialmente desintegradora dos mundos sociológicos" onde a infância pode surgir "quase como se se tratasse de uma luta entre as novas e as velhas ordens" (Jenks, 2002, p. 196). Ou seja, a criança, numa condição não socializada[23], é um ser manifestamente profano que ameaça fazer colapsar os mundos sociais. No campo teórico, essa ameaça foi mitigada pelo tratamento da criança por meio do arquétipo de proto-adulto e da remoção de sua prática social: tarefa que a teoria da socialização encarregou-se de realizar. Em uma crítica ao que chama de "teorias reparadoras da socialização" (cujo paradigma é a teoria parsoniana dos sistemas), Jenks afirma que estas "enlaçam" ou incorporam a infância dentro de seus parâmetros e a partir do seu entendimento como categoria residual e como factualidade dos "sistemas sociais de sucesso". Nesse sentido, o autor assinala o fato de que os processos educacionais deveriam ser uma área de fundamental interesse sociológico.

É importante frisar que tanto Durkheim, que fundou a sociologia da educação, quanto Parsons, que (re)elaborou as teorias da socialização, deram-se conta do caráter estratégico (e, portanto, político) da educação na construção e manutenção da ordem social; mas aqui, Jenks aponta para o outro lado da moeda: como a análise crítica da visão funcionalista da educação pode revelar, entre outras, a "violência teórica" cometida contra a criança ao tentar converter seus *mundos de conteúdo* em *mundos de forma* por meio do conceito de socialização. Aqui, a meta parsoniana faz da sociologia uma ciência moral cujo objetivo está centrado na produção de uma cidadania dócil (Jenks, 2002). Para esse autor, no âmbito da teoria da aprendizagem, a criança é sistematicamente desumanizada e excluída tal como na teoria social, na qual se criam e se manipulam determinadas versões da racionalidade que promovem a exclusão de alguns grupos. Assim, a filosofia da educação que direciona/controla a formação de professores e elege as formas de conhecimento e preceitos morais universais para a condução apropriada da prática educativa tende a legitimar e justificar a ordem existente. De acordo com Jenks, "Esta ideologia elitista, disfarçada de *análise desinteressada*, articula-se bem com o *gerontocentrismo não reflexivo* que caracteriza a teoria da socialização" (Jenks, 2002, p. 203, sem grifo no original). Assim, "Tal como a educação formal, a socialização é um *processo violento* e *doloroso* no sentido, *muito político*, de que todas as pessoas são constrangidas a tornarem-se determinadas categorias de ser em vez de outras" (idem, sem grifo no original). Aqui, a teoria social não é algo meramente des-

critivo e, portanto, nunca é "desinteressada". A construção social da criança tem, portanto, como outras construções sociais, determinadas intenções socialmente localizadas: "Isto significa que a criança é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares" (Jenks, 2002, p. 214). Surgem, assim, diferentes 'crianças teóricas' que servem aos diferentes modelos teóricos de vida social do qual emergem[24].

A infância tornou-se, dessa forma, o lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração de um *projeto de sociedade* que tinha, aliado à idéia de "emancipação", as noções de "controle" e "previsão" como fundamentos de políticas propedêuticas e práticas de intervenção e regulação social (Castro, 1996). Estamos aqui no curso de um processo histórico já bastante conhecido: as noções de "decadência moral" das populações, as medidas da medicina higienista que conduzem à "polícia das famílias" e à disciplinarização mental e corporal das crianças, e o controle dos "desvios" têm sido objeto de escrutínio crítico desde a obra seminal de Foucault sobre o poder disciplinar[25]. E o que importa aqui salientar é que esse processo desencadeou, em meados do século XIX, em muitos países ocidentais (incluído o Brasil), um movimento social e político de concepção higienista e moralizadora tendo por alvo a criança na forma de um "bem público".

Nesse contexto, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então ausente nas sociedades ocidentais. A criança deixa o âmbito exclusivamente privado para tornar-se objeto de competência administrativa do Estado. Período importante na formação das sociedades nacionais, esse momento pode ser compreendido de forma mais ampla como a deflagração de um "processo civilizador" no qual a idéia de "salvar a criança" para "construir a nação" desencadeou movimentos médicos, psicopedagógicos e jurídico-assistenciais que produziram uma determinada concepção de infância e, a partir desta, ações para sua proteção, guarda, controle e educação[26]. Estudos sobre esse período são unânimes em afirmar que a cientificidade dos discursos legitimava os valores que eles contemplavam e, ao mesmo tempo, mascaravam seus objetivos políticos de integração em uma determinada ordem e moral social. Instrumento altamente plástico, a criança continha em si tanto as possibilidades negativas quanto positivas do futuro (próprias e da nação). A criança "virtuosa", símbolo de uma família e nação idem, e a criança "viciosa", fadada ao "mundo do crime", passam a compor o discurso da elite intelectual e política da época, em cada nação.

Contraposta à visão da socialização como processo vertical de inculcação e transmissão de saberes e valores à criança visando sua transformação em indivíduo plenamente adaptado ao meio social que lhe é destinado e que tem na visão durkheimiana de socialização/educação o paradigma da criança como "objeto do trabalho social", o entendimento da criança como ator social – no processo de mudança das posições teóricas da socialização sob o prisma da SI – surge a par de uma definição "interpretativa" ou horizontal de sua socializa-

ção (Sirota, 2005). "Reprodução interpretativa" é o termo proposto por William Corsaro (2002) como alternativo ao de socialização na tentativa de superar o dualismo "micro-macro", salientando a agência (*agency*) das crianças na sua apropriação criativa do mundo adulto voltada aos próprios interesses do grupo de pares ou nas denominadas "culturas infantis". Nesse sentido, esse autor faz uma crítica à "problemática e persistente" imagem da agência da criança "individual" – ou seja, o foco no desenvolvimento individual humano, ou em como a criança individualmente internaliza as competências adultas e o conhecimento. Estando dado que as crianças se desenvolvem *individualmente*, o autor enfatiza que esse processo acontece na interação com outros e num dado contexto cultural (ou seja, é também *coletivo*), sendo no nível dessa interação que a análise sociológica deve se colocar .

A concepção vertical e unilateral do processo de iniciação da criança ao mundo que a cerca é substituída, portanto, pela concepção que se pode chamar de multidimensional, na qual a criança é vista como um parceiro, um também agente de sua própria formação[27]. E não somente da própria, mas também da socialização de seus pares e, mais que isto, da "parentalização" que se estabelece a partir de sua presença na família. Aqui, o processo de socialização passa a ser entendido como um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização. Essa visão, além da *forma*, também limita os *agentes* do processo de socialização e os *territórios* em que este tem lugar. A sua análise crítica permite, no entanto, reconhecer uma recomposição referente aos territórios-instituições tradicionais da socialização – como a escola ou a família – mas também dos que atualmente tomam a infância por "alvo", tal como o mercado e a mídia. Nesse sentido, não se pode mais tomar a socialização apenas em seu sentido clássico (na esteira durkheimiana) e sim numa perspectiva interacionista que considera a socialização um processo contínuo, embora submetido a crises de ajuste constante do indivíduo a si mesmo, ao outro e ao ambiente social (Mollo-Bouvier, 2005)[28]. Assim, trata-se de compreender o que mudou no novo estatuto da infância e que atravessa o atual conjunto das instâncias de socialização nesse rearranjo próprio da contemporaneidade, no qual a criança é levada a construir sua experiência em um "quebra-cabeças" de referências e normas (Sirota, 2005).[29]

A socialização não é, portanto, uma espécie de "programação cultural" (Pinto, 1997) na qual a criança absorve passivamente as influências das realidades com as quais entra em contato: a criança é, desde que nasce, um ser ativo nesse processo. Disso, se pode concluir que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los (haver, porém, alguém que as escute e leve em conta, já é outra discussão). Além disso, existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas. É nesse sentido que a etnografia tem sido apontada pela sociologia da infância como metodologia particularmente

adequada ao imperativo de "dar voz" às crianças, fazendo-as participar na produção dos dados sociológicos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar.

Algumas críticas já se fazem presentes, no entanto, à maneira como o chamado novo paradigma para os estudos sociais da infância vem se constituindo. Essa "crítica da crítica" nasce no exterior e no interior da própria SI e dirige-se tanto à idéia da infância como "construção social" quanto à idéia da criança como "ator". Algumas dessas críticas objetivam avançar na elucidação dos novos princípios considerados uma "obviedade" que ainda luta por ser estabelecida devido à invisibilidade epistemológica da infância/criança como objetos de estudo legítimos e autônomos. Nesse sentido, alertam para o risco de esses princípios tornarem-se "slogans vazios" ao sofrerem distorções ou vulgarização em seu significado, tanto no nível do "senso comum douto" quanto no nível do cotidiano. Outras críticas, no entanto, alertam para o problema do novo paradigma estar ainda circunscrito às clássicas dicotomias sociológicas (natureza/cultura; ação/estrutura, etc.), não sendo capaz, portanto, de apreender o fenômeno da infância em sua complexidade, instabilidade e pluralidade contemporâneas[30]. Considerando os limites externamente estabelecidos para este texto, a exposição e a discussão dessa "crítica da crítica" não poderá, no entanto, ser aqui realizada, devendo tornar-se objeto de reflexão em outra ocasião.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em agosto de 2008.

Notas

* Este artigo tem origem em um capítulo de tese de Doutorado em Sociologia Política que teve o apoio financeiro da CAPES e da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

1 "Sociologia da Infância" é a denominação que os novos estudos sobre a infância recebem no campo de língua portuguesa (decorrente de sua denominação em língua francesa *sociologie de l'enfance*). No campo anglófono, esses estudos são conhecidos como *the social studies of childhood*.

2 O mesmo aconteceu na SI francófona enquanto que, no campo da língua inglesa, essa disciplina constituiu-se de maneira autônoma, isto é, não relacionada diretamente às sociologias que já tomavam a infância e a criança por objetos de estudo indireto (subsumidas nas instituições escola e família) (cf. Sirota, 2001).

3 Sobre a constituição e legitimação da SI no campo científico e para um panorama de sua gênese e constituição interna – correntes, afiliações, problemáticas e controvérsias, ver Sarmento (2000); Sirota (2001); Montandon (2001).

4 Para Prout (2005), a modernidade deve ser associada não tanto à "descoberta" da infância ou à sua emergência *per se*, como afirmou Ariès, mas a uma sua forma particular caracterizada por uma alta e bem marcada separação do mundo adulto.

5 Notáveis exceções são Pinto (1997), Buckingham (2002); Ferreira (2002) e Jenks (2005). A este respeito, ver ainda Marchi (2007).

6 A partir dessa "afinidade" entre os dois pensadores, é possível localizá-los na mesma "galáxia construtivista" (Corcuff, 2001). Bourdieu tem sido também relacionado a Giddens como um teórico da "estruturação" porque o conceito de *habitus* diz respeito a como o ator social está envolvido na produção/construção de estruturas sociais, havendo assim, também em Bourdieu, uma "dualidade da estrutura" na qual esta não é apenas o resultado, mas, igualmente, o meio reflexivo da ação (Lash, 1997).

7 Giddens (1989, p. XVII).

8 O conceito de geração tem sido retomado de forma crítica pela SI depois de longo ostracismo na teoria social (cf. Qvortrup, 1995; Sarmento, 2005; Prout, 2005).

9 Jenks (2005) assinala que há um sentido "forte'" na compreensão da infância como construção social que é o tipo de historicismo que vê a criança como produto de seu tempo e das condições materiais, dos meios de cuidados parentais e de provisão educativa: "uma espécie de criança marxista" determinada por sua relação com estas instâncias. Um sentido "fraco" pode ser encontrado na teoria do discurso em que a criança é considerada um ser por meio dos modos discursivos dominantes que existem relacionando-se com a idade, dependência, desenvolvimento, família. Qvortrup (2005) também sublinha a importância, "para a macro-análise" da infância, da procura de "instâncias explicativas fortes" (sociedade, modo de produção, modernidade, industrialização, cultura).

10 "Simbólica" porque se refere a um conjunto de normas, atitudes e prescrições nem sempre formalizadas na lei que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade tanto quanto a ação e comportamento (socialmente aceitáveis) dos adultos em relação a estas.

11 A profunda alteração desse contexto de exclusão da infância do "mundo dos adultos", que a expansão dos meios de comunicação de massa – especialmente a TV – vai proporcionar, é considerado por alguns autores o principal indício da "morte da infância" que aconteceria por meio do desocultamento midiático dos "segredos" da vida adulta (sexo, morte, violência, corrupção,etc.). A este respeito, ver Postman (1999). Para uma crítica à tese do desaparecimento da infância, ver Buckingham (2002).

12 Paralelo à construção da infância/criança moderna, ocorre a construção do modelo moderno de família e, nesta, a construção da imagem ideal da "mãe moderna" que não se resume à da "boa mãe" (embora a contenha), mas exige o desempenho do papel da "mãe educadora". A análise desse paradigma familiar burguês subordinado ao "interesse da criança", localizando em sua gênese uma dada *filosofia de classe*, pode ser conferido em Ferreira (2000).

13 Em relação à organização do espaço em torno da criança, Prout (2005, p. 35-36) destaca como importante o longo processo pelo qual esta foi afastada do trabalho na Europa e nos EUA, mas obrigada à escolarização, o que possibilitou a construção da escola e da família como o seu "lugar próprio". Nesse sentido, os esforços eram para manter a criança *longe das ruas* e confinada aos espaços que lhe estavam socialmente reservados.

14 Cf. Jenks (2002), Béchariès (1994), Ferreira (2002), Pinto (1997), Prout e James (1990), Charlot (1979), Narodowski (2001), Jobim e Souza (1996), Castro (1996), Buckingham (2002), entre outros.

15 Para Ferreira (2002), mais do que um "regresso do ator" é a "descoberta do ator-criança" que está em causa na SI.

16 Advertência: as traduções de citações retiradas de obras ainda não publicadas em português são de responsabilidade do autor deste artigo.

17 Se Prout e James (1990) enfatizam os aspectos "evolucionistas e deterministas" da teoria piageteana, há autores que consideram os aspectos mais "construtivistas" dessa teoria, nela enfatizando a possibilidade da apreciação da "agência" (*agency*) das crianças (Corsaro, 2002; Pinto, 1997) e deslocam para as teorias clássicas da socialização (Durkheim e Parsons) os aspectos de adaptação e conformidade das crianças em torno da construção do consenso e da ordem social (Pinto, 1997). Uma relativização às críticas endereçadas a Piaget pode ser vista também em Sarmento (2006).

18 Neste sentido, a singularidade da "criança" (the child) nos estudos de Piaget é construída em torno da naturalidade/universalidade da infância. Não há, aqui, lugar para "crianças" (em seus níveis de heterogeneidade); "a" criança como a manifestação física do desenvolvimento cognitivo da infância para a idade adulta pode representar *todas* as crianças (Prout e James, 1990). A este respeito, ver também James e James (2004).

19 Essa autora assinala também a visão preponderantemente "masculina" dessa abordagem.

20 Ao mesmo tempo que emerge cada vez mais cedo na vida das crianças, esse processo alarga o interesse generalizado por sua educação precoce (Mollo-Bouvier, 2005).

21 Contradição entre uma "pedagogia da iniciativa, da criatividade, da rejeição de modelos antigos" e uma "pedagogia da disciplina, do conformismo, da interiorização de modelos tradicionais de comportamento" necessárias à ordem social. (Cf. Charlot, 1979).

22 O livro de Charlot sobre a "mistificação pedagógica" tem em comum com os pensadores da SI a proposta de revelar o caráter socialmente construído das relações "naturalizadas" (e, portanto, desistoricizadas) entre "adulto e criança" (entre outras, a questão da autoridade do adulto; os significados ideológicos da infância; a marginalização social da criança).

23 Criança "de rua", fora da escola, "anti-social", etc.

24 Alanen (1990), a partir das idéias de Jenks, propõe a desconstrução dos conceitos "infância", "família" e o de "socialização" que lhes está relacionado, assinalando que este é um sólido conjunto de fenômenos que resiste às suas análises em separado. Inspirada nos estudos feministas sobre a família, a autora aproxima as condições periféricas da mulher e da criança na sociedade, assim como no *mainstream* sociológico, ressaltando que, se os estudos de gênero têm modificado este quadro no que diz respeito à mulher, não têm, no entanto, feito o mesmo em relação às crianças que permanecem sendo vistas como não-atores de sua própria socialização.

25 Donzelot (1986) é também obra de referência obrigatória nesta questão: a criança como instrumento da intervenção pública na família.

26 Para estudos que tratam da construção social da infância moderna enquanto projeto político de construção da "nação" ver, para os casos de Brasil e América Latina, Pilotti e Rizzini (1995) e Rizzini (1997). Para países europeus, (Portugal e França) ver, respectivamente, Ferreira (2000) e Rollet (2003). Para outros estudos que abordam o caso desta construção no Brasil, ver: Del Priore (1991, 1999), Leite (2003), Freitas (2003), Freitas e Kuhlmann (2002).

27 Para uma crítica à "utilidade" e, ao mesmo tempo, "perversidade" do conceito de socialização e a proposta de sua releitura pela SI, ver também Ferreira (2000, p. 25-30).

28 Compreender a socialização na perspectiva interacionista – como processo aberto e pluridimensional no qual as crianças têm participação ativa – permite que se relativize a denúncia da "má-socialização" produtora de juízos estigmatizantes ou de "atividades reparadoras" (Mollo-Bouvier, 2005) como as que incidem, por exemplo, sobre as chamadas crianças "de rua" (cf. Marchi, 2007). Prout e James (1990) também se referem ao caráter de "reprodução da ordem social" embutida nas teorias de socialização nas quais o "sucesso" produz crianças integradas à norma e, em casos de "falha", crianças que são vistas como "desviantes".

29 Este *puzzle* moderno da socialização é um jogo que complexifica e multiplica os atores em cena na construção da experiência social da criança contemporânea.

30 Estas críticas podem ser encontradas em Buckingham (2002), Prout (2005), Bühler-Niederberger (2006).

Referências

ALANEN, Leena. Rethinking Socialization, the Family and Childhood. **Sociological Studies of Child Development**, Connecticut, v. 3, p.13-28, 1990.

BECHARIES, Jean-François B. Quels Paradigmes pour une Théorie de l'Enfant Acteur? **Revue de l'Institut de Sociologie**, Bruxelles, n. 1-2, p. 21-37, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p.17-58.

BUCKINGHAM, David. Crecer en la Era de los Medios Electronicos. Madrid: Ed Morata, 2002.

BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris. Comment Étudier les Inégalités Sociales Comme Sociologue de l'Enfance. In : **Colloque International Repenser la Justice dans le Domaine de L´Education et de la Formation**, 2006. Lyon, maio 2006. Annales. Lyonn, 2005. P. 15-17.

CALIGARIS, Contardo. O Reino Encantado Chega ao Fim. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 julho,1994. Caderno Mais!, p. 4.

CASTRO, Lucia Rabelo. O Lugar da Infância na Modernidade. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 307-335, 1996.

CHARLOT, Bernard. A Idéia de Infância. In: CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979. P. 99-149.

CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz de Conta" das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

DAGENAIS, Daniel. Famille et Societé: l'impensé moderne. **Le Débat**, Paris, Gallimard, n. 132, p. 60-73, nov./dec. 2004.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da Criança no Brasil.** São Paulo:Contexto, 1991.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo:Contexto, 1999.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro:Graal, 1986.

FERREIRA, Manuela. **A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Portugal, 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – FPCE, Porto, 2002.

FERREIRA, Manuela. **Salvar Corpos, Forjar a Razão**: contributos para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FREITAS, Marcos C. Para uma Sociologia Histórica da Infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 11-18.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GAUCHET, Marcel. L'Enfant du Désir. **Le Débat**, Paris, n. 132, p. 60-73, nov./dec. 2004.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Constructing Childhood**: theory, policy and social practice. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.185-215, 2002.

JENKS, Chris. Investigação "Zeitgeist" na Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Orgs.). **Investigação com Crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 55-71.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996. P. 39-55.

LASH, Scott. A Reflexividade e seus Duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. P.135-206.

LEITE, Ligia C. **Les Enfants des Rues au Brésil**: XVI-XX siècles. L'Harmattan. Paris: France, 2003.

MARCHI, Rita de C. **Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais**: um estudo de Sociologia da Infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2007.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-59, mar. 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à Escola que a Educava). In: SILVA, Luiz H. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172-177.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de S. Francisco, 2001.

ORTIZ, Renato. A Procura de uma Sociologia da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. P. 7-29.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As Crianças**: contextos e identidades. Portugal: Uminho/Centro de Estudos da Criança, 1997. p.33-73.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. **The Future of Childhood**. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Orgs). **Constructing and Reconstructing Childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990. P. 7-34.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: LYNNE Chisholm et al. (org.). **Growing Up in Europe**: contemporary horizons in childhood and youth studies. New York: Walter de Gruyter, 1995.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Orgs.). **Investigação com Crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. 73-96.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobras/MinC/Editora USU/Amais Livraria e Editora, 1997.

ROLLET, Catherine. **Les Enfants au XIXéme Siècle**. Paris: Hachette, 2003.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**. Série Sociologia, Braga, v. 13, n. 2, p. 145-164, abr./maio 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Ed., 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imagens Sociais e (In)visibilidade da Infância**: relatório da disciplina. Braga: UMinho, 2006.

SIROTA, Régine. L'Enfant dans la Sociologie de l'Education: un fantôme ressuscité? **Revue de l'Institut de Sociologie**, Bruxelas, n. 1-2, p. 147-163, mar. 1994.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SIROTA, Régine. L'Enfant Acteur ou Sujet dans la Sociologie de l'Enfance :évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. In: BERGONNIER-DUPUY, Geneviève (Org.). **L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille**. Paris: Ed. Erès, 2005. P. 35-41.

Rita de Cássia Marchi é Doutora em Sociologia Política (UFSC/ParisV-Sorbonne) e Mestre em Antropologia Social (UFSC). Professora de Sociologia da Educação e teoria Sociológica no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Realiza estudos nas áreas de Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, com os seguintes temas: infância contemporânea, infância pobre, bandos urbanos, trabalho infantil, "vida de rua", construção social da infância.
E-mail: rt.mc@bol.com.br